

Iskustva učitelja pripravnika razredne nastave tijekom pripravničkog staža

Linić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:673106>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-30**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Maja Linić

ISKUSTVA UČITELJA PRIPRAVNIKA RAZREDNE NASTAVE
TIJEKOM PRIPRAVNIČKOG STAŽA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Maja Linić

ISKUSTVA UČITELJA PRIPRAVNIKA RAZREDNE NASTAVE
TIJEKOM PRIPRAVNIČKOG STAŽA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Dr. sc. Bojana Vignjević Korotaj

Rijeka, 2024

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

MAJA LINIĆ

EXPERIENCES OF TRAINEE TEACHERS DURING
INTERNSHIP

MASTER THESIS

Mentor:

Bojana Vignjević Korotaj, PhD

Rijeka, 2024

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: *Iskustva učitelja pripravnika tijekom pripravničkog staža* te da sam njegov autor/ica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studenta/ice: Maja Linić

Datum: 30. 08. 2024.

Vlastoručni potpis: _____

Maja Linić

ZAHVALA

Htjela bih zahvaliti svojoj mentorici profesorici Bojani Vignjević Korotaj na prilici za pisanje ovoga rada, kao i na iznimnom strpljenju za sva moja pitanja i nedoumice. Također, profesorice hvala Vam za svu podršku tijekom studentskih dana i uloženi trud!

Velika zahvala i svim sudionicama istraživanja čija su svjedočanstva potaknula moj interes za ovu temu, a čija je spremnost na dijeljenje svojih iskustava omogućila pisanje ovoga diplomskog rada.

Nadalje željela bih se zahvaliti svojoj obitelji, dečku i prijateljima koji su uljepšali moje studentske dane i pružali stalnu motivaciju i inspiraciju za daljnji rad.

Naposljetku, hvala mome tati koji je podržavao svaki moj korak i bez čije podrške ne bih nastavila svoje fakultetsko obrazovanje. Mama i tata, ovaj rad je za vas.

SAŽETAK

Nakon stjecanja diplome mladi učitelji ulaze u svijet rada te ostvaruju svoje prve karijerne korake kao učitelji razredne nastave. Početak rada predstavlja stresno i naporno razdoblje u kojem učitelji pripravnici moraju unaprijediti svoje kompetencije i stalno se prilagođavati novim situacijama. Kako bi im se olakšalo inicijalno uvođenje u praksu, učitelji pripravnici prolaze kroz program pripravničkog staža. Tijekom godine dana pripravničkog staža učitelji pripravnici uz iskusnog mentora uče i skupljaju potrebo iskustvo kako bi uspješno pristupili polaganju stručnog ispita. Godina stažiranja pred mladog učitelja stavlja niz obveza koje mora ispuniti uz svakodnevni rad te se postavlja pitanje kako se taj proces zaista odvija u praksi. Recentna međunarodna istraživanja pokazala su da su učitelji pripravnici često preopterećeni te im nedostaje podrške zbog čega neki i napuštaju učiteljsku profesiju. Kako bi se istražila iskustva učitelja pripravnika, za potrebe ovog rada provedeno je kvalitativno istraživanje, točnije provedene su fokus grupe s učiteljima pripravnicima na temu njihovih iskustava povezanih s pripravničkim stažom. Cilj ovog istraživanja je dakle opisati i razumjeti iskustva učitelja pripravnika tijekom pripravničkog staža. Rezultati istraživanja pokazali su da se učitelji pripravnici suočavaju s različitim izazovima na početku rada od kojih mnogi ometaju kvalitetno provođenje pripravništva. Međutim, također se navode i pozitivne promjene u samopouzdanju kao i razvoj potrebnih kompetencija za rad tijekom pripravničkog staža. U suočavanju s izazovima najviše se oslanjanju na pomoć mentora i ostalih iskusnih učitelja iz školske zajednice. Ovo je istraživanje pokazalo da su potrebna daljnja istraživanja na ovu temu kako bi se posljedično uvele konkretne promjene i unaprijedio proces stažiranja.

Ključne riječi: učitelji pripravnici, razredna nastava, pripravništvo, iskustva

SUMMARY

After graduation, young teachers enter the world of work and take their first career steps as primary school teachers. The beginning of work represents a stressful and tiring period in which trainee teachers must improve their competences and constantly adapt to new situations. An internship program was designed in order to facilitate their initial introduction into practice. During the one-year internship, trainee teachers learn and gather the necessary experience with a teacher mentor in order to successfully pass the professional exam. A year of internship presents a series of obligations to a young teacher that he must fulfill in addition to his daily work. This amount of obligations raises questions of how this process takes place in practice. Recent foreign research has shown that trainee teachers are often overworked and lack support, which is why some leave the teaching profession. In order to investigate the experiences of trainee teachers in this thesis, research was conducted within national frameworks in the form of focus groups. The aim of this research was to describe and understand the experiences of trainee teachers during their internship. The results of the research showed that trainee teachers face various challenges at the beginning of their work, many of which hinder the quality of the internship. However, they report changes in self-confidence and progress in their competences during the internship. In facing the challenges, they mostly rely on the help of mentors and other experienced teachers from the school community. Research into the experience of trainee teachers has shown that further research is needed to introduce changes and improve the internship process.

KEY WORDS: *teacher trainees, primary education, internship, experience*

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ULOGA UČITELJA RAZREDNE NASTAVE U SUVREMENOJ ŠKOLI	3
3. KOMPETENCIJE, OBRAZOVANJE I PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE UČITELJA RAZREDNE NASTAVE	5
4. UČITELJ PRIPRAVNIK I NOVO OKRUŽENJE	8
5. ZAKONSKI OKVIR PROVOĐENJA PRIPRAVNIČKOG STAŽA	10
6. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	12
7. METODOLOGIJA	15
7.1. Opis predmeta istraživanja.....	15
7.2. Svrha i cilj istraživanja.....	15
7.3. Istraživačka pitanja.....	15
7.4. Metode i postupci prikupljanja podataka	16
7.5. Uzorak	16
7.6. Način obrade i analize podataka	17
7.7. Etičke dileme.....	17
8. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA	18
9. ZAKLJUČAK	34
10. POPIS LITERATURE	38
11. PRILOG	41

1. UVOD

Učitelji pripravnici važan su dio našeg odgojno-obrazovnog sustava budući da svaka generacija učitelja predstavlja novi potencijal za doprinos kvaliteti tog sustava. Završetkom inicijalnog obrazovanja, učitelji se nalaze na početku svoje karijere gdje se prva godina rada često naziva *fazom preživljavanja* (Zrnčić, 2010), te im je u tom osjetljivom razdoblju potrebna dodatna podrška koja je organizirana u obliku pripravničkog staža. Specifičnosti učiteljske profesije vidljive su i u zahtjevima koji roditelji i učenici stavljaju ispred učitelja pripravnika, ali i učitelja s višegodišnjim iskustvom rada (Zrnčić, 2010). Suočavanje s promjenama i zahtjevima odgojno- obrazovnog sustava predstavlja značajan problem za učitelje na početku profesionalne karijere. Izazov pozicije učitelja pripravnika uočava Clark (2012) te navodi da učitelj pripravnik mora biti spreman poučavati, ali mora i sam učiti kako poučavati u svakodnevnoj praksi. Tijekom pripravničkog staža učitelj se također upoznaje sa svim karakteristikama odgojno - obrazovnog procesa koji se odvija u školama. Ostvarivanje pripravničkog staža glavna je zadaća svakog učitelja nakon zasnivanja radnog odnosa te mu je za njegovo ostvarenje dozvoljen period od godine dana unutar kojeg mora položiti stručni ispit koji ima funkciju licence za samostalan rad (Jurjević Jovanović i sur, 2017). U Republici Hrvatskoj tijek i način provođenja pripravničkog staža te polaganja stručnog ispita određeni su *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama te Pravilnikom o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i stručnih suradnika u srednjem školstvu*. Osim zakonskog okvira koji definira obveze pripravnika, važna je sustavna potpora učitelju pripravniku koji prelazi iz sustava visokog obrazovanja u svijet rada te se prvi puta suočava s radnim obvezama učitelja razredne nastave s punim ili polovičnim radnim vremenom. Iako visoko obrazovanje svojim programima obrazovanja učitelje nastoji što bolje pripremiti za ostvarivanje radnih zadataka, veliki dio učenja za učitelje događa se upravo ulaskom u praksu kada se istovremeno očekuje da poučavaju svoje učenike, što označuje razdoblje intenzivnog učenja i snalaženja u novoj sredini. Kompleksnost i potreba za potporom u prvoj godini rada učitelja pripravnika vidljiva je i s obzirom na širinu zadataka i aktivnosti koje ostvaruju uključujući: ” realizaciju odgojno- obrazovnih ciljeva i zadaća, ostvarivanje kvalitetne nastave programa izvannastavnih aktivnosti, kvalitetno vrednovanje učeničkih postignuća, stvaranje uspješne suradnje s učenicima, kolegama i roditeljima, pravilno vođenje pedagoške dokumentacije, upoznavanje zakonskih regulativi i slično” (Jurjević Jovanović i sur., 2017, str. 116). Iako je početak karijere vrlo dinamično, važno i iskustveno raznoliko

razdoblje u životima učitelja, ova tema nije u velikoj mjeri zastupljena u nacionalnom istraživačkom kontekstu.

Ovim diplomskim radom se zato želi potaknuti daljnji interes i rasprave na ovu temu kroz prikaz iskustava učitelja pripravnika tijekom prve godine u kojoj se odvija pripravnički staž. Sukladno tome, svrha ovog diplomskog rada je doprinijeti boljem razumijevanju izazova i situacija s kojima se susreću učitelji pripravnici te načinima na koji im se može pružiti dodatna podrška u radu tijekom godine stažiranja.

2. ULOGA UČITELJA RAZREDNE NASTAVE U SUVREMENOJ ŠKOLI

Prije daljnjeg osvrta na učitelje pripravnike, važno je promotriti ulogu učitelja razredne nastave u suvremenom odgojno - obrazovnom sustavu. Učitelji danas čine važnu sastavnicu odgojno- obrazovnog sustava o kojoj ovisi kvaliteta i uspjeh nastave koja se izvodi u osnovnim školama (Đuranović i sur., 2012). *Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, člankom 2. učitelj je definiran kao: “ stručno osposobljena osoba za poučavanje, odgoj i obrazovanje učenika u odgojno- obrazovnoj ustanovi”, što nam govori o njegovom širokom području rada koje svakodnevno ostvaruje unutar odgojno- obrazovne ustanove kako bi osigurao napredak svojih učenika. Poslovi i zadaci učitelja su raznovrsni te uključuju unapređivanje procesa odgoja i obrazovanja, neposredan rad s učenicima, suradnju s roditeljima, organizaciju rada škole i kontinuirano stručno usavršavanje (Tomašević i sur., 2016). Vidljivo je da posao učitelja pred pojedinca stavlja niz različitih zadataka koji se mijenjaju u skladu s promjenama u odgojno- obrazovnom sustavu, ali i društvu. U suvremenom društvu izazovi s kojima se učitelji susreću postaju sve kompleksniji, a roditelji i učenici imaju sve veća očekivanja od svojih učitelja time stvarajući sve veći pritisak na ovu profesiju (Matijašević i Maras, 2022). Također, učiteljska profesija podložna je kontinuiranim promjenama kada se učitelji upoznaju s novim generacijama učenika, zahtjevima škole, obrazovnih politika ili društva kojima se trebaju brzo prilagoditi (Tomašević i sur., 2016). Različite zahtjeve koji se stavljaju pred učitelje uslijed svih promjena ističu i Tatković i Močinić (2017, str. 60) navodeći da se od učitelja očekuje da bude „kreativan, refleksivni, kritički orijentiran akcijski istraživač, profesionalac“. Ovakvo viđenje učitelja proizlazi i iz same promjene u ulozi učitelja, koji više nije samo izvor znanja već mentor i inovator (Horvat i Lapat, 2012). Ova promjena uočljiva je i u promijenjenom kurikulumskom pristupu koji gubi prijašnju zatvorenost te postaje fleksibilniji prema potrebama svih subjekata odgojno- obrazovnog procesa (Blažević, 2015). Samim time, diferencira se i pogled na uspješnog učitelja. Jurčić (2014) kompetentnog učitelja promatra kao međusobnu dinamičku integraciju znanja, sposobnosti, vrijednosti i motivacije koji mu omogućuju uspješan svakodnevni odgojno- obrazovni rad. Vanek i sur. (2021) dobrog učitelja promatraju kao spoj profesionalnih kompetencija i osobnih karakteristika. On je altruistični pojedinac koji je otvoren i pristupačan, strpljiv i pravedan, širokog znanja te surađuje sa svima u odgojno- obrazovnom sustavu. Učitelji u suvremenim školama okreću se učenicima te uz korištenje adekvatnih metoda i strategija oblikuju nastavni proces, omogućujući učenicima što veći napredak. Kako bi uspješno ispunio

svoju ulogu, vješt učitelj treba kritički promatrati svoj rad, redovito raditi samoevaluaciju svoga rada te biti nosilac promjena u obrazovanju (Skupnjak, 2011). Sve to je otežano kada se učitelji suočavaju s profesionalnim stresom uslijed različitih svakodnevnih izazova. Tako Tomašević i sur. (2016) prepoznaju te izazove ističući nedisciplinu u razredu, nemotivirane učenike, stalne promjene u obrazovnom sustavu, loše uvjete rada, vremenski pritisak, nepodržavajući kolektiv, manjak stručne podrške te podcijenjenost učiteljske profesije kao najčešće izvore stresa za učitelje. Kako bi se uspješno nosili sa različitim problemima obrazovnog sustava koji se manifestiraju i u samom nastavnom procesu, a kreću od obrazovnih politika i društvenih prilika, učitelji trebaju imati niz kompetencija te biti spremni na stalno profesionalno usavršavanje. Važnost permanentnog stručnog usavršavanja ističe Ljubić Klemše (2021, str. 35) navodeći da :”učitelji moraju cijeli život učiti kako bi bili učiteljima” .

U ovim uvjetima, posebno je zanimljiva uloga mladog učitelja, čije inicijalno obrazovanje nije dostatno za suočavanje sa svim izazovima suvremenog učitelja (Matijašević i Maras, 2022). Uočavanje izazova učitelja današnjice važno je kako bi se u obrazovnim programima za buduće učitelje stavio naglasak na stjecanje potrebnih kompetencija za uspješan rad i sprječavanje profesionalnog sagorijevanja učitelja, kao nositelja odgojno- obrazovnog sustava te se obrazovali pojedinci koji će biti visokomotivirani da kontinuirano unapređuju svoj rad u korist učenika.

3. KOMPETENCIJE, OBRAZOVANJE I PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE UČITELJA RAZREDNE NASTAVE

Kako bi učitelji imali uspješan početak karijere i bili spremni suočiti se s izazovima svakodnevnoga rada, važno je tijekom procesa inicijalnog obrazovanja poticati razvoj različitih kompetencija koje su učiteljima potrebne u radu. Tako se razvoj kvalitetnog programa inicijalnog obrazovanja promatra kao jedna je od temeljnih pretpostavki razvoja dobrog učiteljskog kadra koji će omogućiti ostvarivanje željenih ishoda učenja te učenicima postizanje boljeg uspjeha (Pavin i Vizek-Vidović, 2007). Očekivanja od takvih programa su visokoobrazovani pojedinci koji su spremni odgovoriti svim poslovnim izazovima (Đuranović i sur., 2012). Pri formiranju obrazovnih programa za učitelje ističe se i niz kompetencija koje učitelji trebaju posjedovati, a koje postaju sve kompleksnije (Hrvatić i sur., 2007, prema Skupnjak, 2011). Tatković i Močinić (2012, str. 65) kompetencije vide kao skup povezanih znanja, sposobnosti vještina stavova i osobnih karakteristika koje su važne za uspješno rješavanje zadataka, posla ili problema. Različiti autori ističu različite kompetencije koje učitelji trebaju razviti pa tako primjerice Đuranović i sur. (2012) navode stručnu, pedagošku, komunikacijsku i informatičku kompetenciju kao ključne kompetencije koje učitelji trebaju posjedovati i usavršavati da bi uspješno izvršili svoje zadatke. Zrilić i Marin (2019) navode pet područja kompetentnosti učitelja koje uključuju kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma, kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, kompetencije učitelja u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi, kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednog ozračja i kompetencije učitelja u području odgojnog partnerstva s roditeljima te ističu kako se svih pet područja kompetentnosti u isprepliću i nadopunjuju u svakodnevnom radu učitelja te se ne mogu promatrati odvojeno. Promatranjem grupa i područja svih kompetencija koje autori navode, uočljiva je složenost učiteljske profesije i višestruka uloga koju učitelji nose u izvedbi odgojno-obrazovnog procesa. Samim time, razvija se i kompleksnost oblikovanja učinkovitog modela obrazovanja, koji će pripremiti mlade učitelje da uspješno započnu svoju učiteljsku karijeru. Uvođenjem Bolonjskog procesa transformiralo se visoko obrazovanje u Republici Hrvatskoj, a učiteljskim je studijima priznata sveučilišna razina te se već tada ističe potreba za pružanjem kvalitetnih programa koji se sastoje od školske prakse tijekom studija, pripravničkog staža i same pripreme mentora kako bi uspješno uveli učitelja pripravnika u odgojno-obrazovni rad (Pavin i Vizek-Vidović, 2007). Iako je došlo do promjena unutar obrazovnih programa za učitelje nakon uvođenja Bolonjskog procesa, oni su ipak zadržali svoju osnovnu strukturu koja

se sastoji od sadržaja predmeta, sadržaja metodika, sadržaja obrazovnih znanosti i školske prakse (Kostović- Vranješ, 2014). Također, sadržaji pripremljeni za inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave mogu se podijeliti na sadržaje matičnih znanosti, koje uključuju biologiju, matematiku, hrvatski jezik, te supstratnih znanosti koje se sastoje od sadržaja iz područja pedagogije, psihologije, sociologije, didaktike i metodike (Jurjević- Jovanović i sur., 2017). Usvajanje različitih sadržaja struke i obrazovnih znanosti budućim učiteljima omogućeno je u simultanom sukcesivnom modelu izobrazbe prema kojemu se istovremeno usvajaju sadržaji struke i obrazovnih znanosti, dok je veći naglasak na obrazovne znanosti na kraju studija (Kostović- Vranješ, 2014). Ovakvo oblikovanje obrazovanja budućih učitelja ukazuje na niz različitih kompetencija koje stječu, a trebalo bi im omogućiti da se spremno suočavaju s izazovima u nacionalnom školskom sustavu te da budu nosioci promjena i inovacija u tom sustavu. Kao što je napomenuto i u prethodnom poglavlju, učiteljska profesija nalazi se u stalnoj potrebi za napretkom i pronalaskom rješenja za probleme u suvremenom sustavu odgoja i obrazovanja. Zato je već tijekom inicijalnog obrazovanja važno potaknuti mlade učitelje na nastavak profesionalnog usavršavanja, koje je obvezno i tijekom pripravničkog staža. Kostović- Vranješ (2014) navodi kako se obrazovanje učitelja temelji na inicijalnom obrazovanju (*Initial Teacher Education*) te se zatim unapređuje daljnjim kontinuiranim usavršavanjem učitelja (*In- service Teacher Training*), dok Jurjević- Jovanović i sur. (2017) ističu važnost nastavka trajnog profesionalnog usavršavanja nakon završetka inicijalnog obrazovanja učitelja što upućuje na nedovršenost kompetencija koje učitelji razvijaju po završetku svoga obrazovanja. Matijašević i Maras (2022, str. 69) navode pozitivan utjecaj stručnih usavršavanja na: “ izvedbu, profesionalni razvoj znanja i kompetencija, učinkovitost, razvoj identiteta i osjećaja vlastite učinkovitosti te poslovnog zadovoljstva svakog učitelja”. Takav utjecaj stručnih usavršavanja posebice je važan za učitelje pripravnike koji tek skupljaju različita iskustva u razrednoj nastavi, kombiniranim razredima ili produženom boravku kao oblik dodatne podrške. Kada se promatra daljnje profesionalno usavršavanje učitelja autori spominju i cjeloživotno obrazovanje. Cjeloživotnim se obrazovanjem učiteljima razredne nastave omogućuje se upoznavanje s najnovijim spoznajama struke, koja im pomažu u suočavanju s izazovima svoje profesije te se omogućuje stjecanje znanja i vještina koje povećavaju njihovu konkurentnost na tržištu rada (Jurjević - Jovanović i sur., 2017). Prema Kostović- Vranješ (2014) omogućavanje kontinuiranog stručnog usavršavanja ključ je za poticanje trajnog profesionalnog razvoja i cjeloživotnog učenja učitelja te samim time i cjeloživotnog obrazovanja njihovih učenika. Skupnjak (2011) ističe da je nakon početnog uvođenja u posao koje se ostvaruje u obliku pripravničkog staža, kontinuirano stručno

usavršavanje ključ formiranja kompetentnog stručnjaka u području razredne nastave što ukazuje na potrebu za intenzivnim poticanjem mladih učitelja na daljnji razvoj relevantnih učiteljskih kompetencija. Raznovrsnost programa obrazovanja budućih učitelja ukazuje na svijest o raznolikom kompetencijama koje su potrebne za uspješan rad. Ipak, ističe se kako završetak školovanja ne podrazumijeva formiranje kompletnog učitelja, već je ono samo pretpostavka za daljnje razvijanje kompetencija (Jurjević- Jovanović i sur, 2017; Skupnjak, 2011).

Zaključuje se dakle da mladi učitelji nisu u potpunosti spremni preuzeti odgovornost rada te je potrebno oblikovati kvalitetan program podrške tijekom pripravničkog staža koji će prepoznati njihove potrebe te im se sukladno tome prilagoditi. Konkretnije rečeno, budući da daljnje usavršavanje i napredak učitelja pripravnika uvelike ovisi o samim počecima rada, ključno je kod pojedinca prepoznati kompetencije koje eventualno nisu dovoljno razvijene i na kojima treba dodatno raditi. Također se zaključuje da bi programi za inicijalno obrazovanje učitelja trebali bi biti fleksibilni i otvoreni promjenama u skladu s povratnim informacijama bivših studenata te svih uključenih u proces pripravničkog staža, kako bi učitelji pripravnici bilo što spremniji uključiti se u odgojno-obrazovnu praksu nakon završetka studija.

4. UČITELJ PRIPRAVNIK I NOVO OKRUŽENJE

Kraj formalnog obrazovanja i dobivanje diplome za mlade učitelje označava potragu za prvim radnim odnosom. Ovo je razdoblje velikih promjena u životu pojedinca gdje on kao neiskusni učitelj početnik, preuzima istu odgovornost kao i učitelj koji već godinama radi u struci (Rovan, 2022). Kako bi se učiteljima početnicima olakšalo ovo razdoblje i dodatno utvrdile njihove sposobnosti, nakon zaposlenja škole ih prijavljuju za pripravnički staž. Prema *Pravilniku o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* određena je svrha pripravničkog staža koji treba: "osposobiti učitelje, stručne suradnike i nastavnike bez radnog iskustva za uspješno, stručno i samostalno obavljanje poslova u osnovnoj odnosno srednjoj školi". Pripravnički staž ostvaruje se kao oblik podrške u kojemu pripravnik ima priliku vježbati svoje sposobnosti te ima stalnu podršku formiranog povjerenstva za staž. Pravilnik definira povjerenstvo za stažiranje koje uključuje ravnatelja škole, kao predsjednika povjerenstva, mentora te stručnog suradnika. Ovako oblikovano povjerenstvo za stažiranje učitelju pripravniku omogućuje različite povratne informacije o svome radu, prilike za učenje te pomoć ako se nađe u nepoznatim situacijama u kojima treba dodatnu podršku. Najintenzivniju suradnju učitelji pripravnici ostvaruju sa svojim mentorom. Pravilnikom, člankom 6. mentor je definiran kao: "učitelj iste struke koju ima pripravnik s položenim stručnim ispitom ili je oslobođen od polaganja stručnog ispita". Kontinuirana suradnja s mentorom ostvaruje se u boravku na satima mentora te mentorovim boravkom na nastavnim satima koje održava učitelj pripravnik. Tijekom međusobne suradnje mentor ima zadatak poticati i motivirati pripravnika na unapređenje vlastite odgojno-obrazovne prakse, a sam se proces mentorstva ostvaruje kao poticanje osobnog razvoja te razvoj razumijevanja i vještina kako bi učitelji pripravnici bili samouvjereni u samostalnom radu (Radulović i sur., 2022). Nadalje, Rován (2022) ističe važnost uloge suradnje mentora i pripravnika tijekom koje mentor potiče pripravnika na refleksiju te stvara situacije prikladne za iskustveno učenje. Ovakav oblik suradnje iziskuje visoku stručnost mentora kao praktičara s višegodišnjim iskustvom, koji je spreman svoje znanje prenijeti učitelju pripravniku. Na početku pripravničkog staža, mentor i učitelj pripravnik se upoznaju te počinju formirati međusobni odnos. Oblikovanje odnosa mentora i pripravnika definiraju Brumovská i Seidlová Málková (2010) navodeći kako izgradnja odnosa započinje inicijalnom fazom u kojoj se gradi povjerenje te pripravnik usvaja nove kompetencije koje mu omogućuju da se postupno osamostali što dovodi do promjene odnosa iz mentorskog u kolegijalni pri čemu se zajednički

traže rješenja na izazove odgojno - obrazovnog rada. Također, Radulović i sur. (2022) navode važnost postavljanja optimalnih ciljeva, kreiranje rasporeda, dostupnosti za komunikaciju i međusobnog uvažavanja mentora i pripravnika kao elemenata koju mogu pomoći razvoj kvalitetnog odnosa mentora i učitelja pripravnika. Shanks i sur. (2020) izdvajaju pozitivne karakteristike učinkovitog mentorstva za rad učitelja pripravnika navodeći poboljšanje upravljanja razredom i organizacije, povećanja motivacije za poučavanjem, spremnosti za preuzimanje rizika te primjenu učinkovitijih strategija rješavanja problema i korištenja djelotvornih strategija poučavanja. Mentor predstavlja glavni oslonac učitelju pripravniku te stalnom suradnjom najbolje može pratiti napredovanje učitelja pripravnika. Međutim, sama uloga mentora može biti izazovna te stoga Rován (2022) ističe važnost dodatne podrške mentorima u obliku daljnjih edukacija za efikasno mentorstvo koje će im pružiti sve potrebne vještine za djelotvorno uvođenje pripravnika u odgojno - obrazovni rad. Osim suradnje s povjerenstvom za stažiranje, učitelji pripravnici zaposlenjem u školi postaju članovi novog radnog kolektiva u čiju zajednicu nastoje biti prihvaćeni te im drugi učitelji mogu pružiti dodatnu pomoć i priliku za usvajanje novih znanja. Flores (2004) navodi važnost procesa socijalizacije te prihvaćanja vrijednosti i pravila škole za uključivanje mladih učitelja u školsku kulturu ustanove u kojoj rade. Nadalje, napominje da su negativna školska kultura, narušeni odnosi među osobljem i neučinkovito vodstvo faktori koji dovode do izolacije i averzije učitelja pripravnika prema radnoj sredini i nastavnom procesu. Nasuprot tome, učitelji pripravnici koji su radili školama u kojima prevladavaju suradnja, informiranje i podrška razvijaju pozitivnije stavove prema nastavi te osjećaju veću predanost i motivaciju za vlastiti profesionalni napredak. Također, učitelji naglašavaju važnost pozitivne školske kulture i suradničkih odnosa s kolegama, učenicima i roditeljima za kvalitetu rada i njihovu psihološku dobrobit (Slavić i Rijavec, 2015).

Iz svega navedenog, može se zaključiti da se učitelji pripravnici nalaze u izazovnoj situaciji kada trebaju započeti s radom u školama. Budući da inicijalno obrazovanje nije samo po sebi dovoljno u pripremi učitelja za samostalan rad, proces pripravnčkog staža trebao bi biti ključan oslonac za učitelje pripravnike kroz rad s predanim povjerenstvom za staž te poticajnom školskom zajednicom koji bi trebali ojačati profesionalne kapacitete učitelja pripravnika kako bi postao samostalan praktičar. U ovome procesu važno je osvijestiti potrebe učitelja pripravnika te zamijetiti izazove s kojima se susreću tijekom pripravnčkog staža kako bi učitelji po polaganju stručnog ispita bili spremni samostalno izvršavati svoje zadatke i ostvariti daljnje napredovanje.

5. ZAKONSKI OKVIR PROVOĐENJA PRIPRAVNIČKOG STAŽA

Provođenje pripravničkog staža te polaganje stručnog ispita učitelja razredne nastave u Republici Hrvatskoj definirano je *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* i *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnike u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu*. Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju* pripravnikom postaje osoba koja zasniva prvi radni odnos u zanimanju za koje se školovala na poslovima učitelja, nastavnika ili stručnog suradnika. Duljinu pripravničkog staža zakon određuje u trajanju godine dana tijekom koje se pripravnik osposobljava za samostalan rad, dok je rok za polaganje stručnog ispita određen kao godina dana od isteka pripravničkog staža. Ukoliko učitelj pripravnik ne položi stručni ispit, utoliko unutar godine dana dolazi do prekida radnog odnosa. Drugi važan dokument koji propisuje odrednice ostvarivanja pripravničkog staža je *Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu*. Prema pravilniku nakon stupanja u radni odnos na određeno ili neodređeno vrijeme, školsko povjerenstvo za stažiranje formira operativni program stažiranja za svakog pojedinog pripravnika koji je škola obvezna izraditi. Pravilnik definira i povjerenstvo za stažiranje koje uključuje ravnatelja škole, kao predsjednika povjerenstva, mentora te stručnog suradnika. Prema pravilniku svaki program pripravničkog staža ima i svoj osnovni sadržaj koji uključuje: Ustav Republike Hrvatske, Opću deklaraciju o ljudskim pravima, Konvenciju protiv diskriminacije u obrazovanju, Konvenciju o pravima djeteta, zakonske i podzakonske akte iz područja osnovnog odnosno srednjeg školstva u Republici Hrvatskoj, djelatnost i ustroj odgojno- obrazovne ustanove te njezina uloga u odgojno- obrazovnom sustavu, školske obveze i prava učitelja, planiranje i programiranje odgojno obrazovnih procesa, funkcionalno upotrebljavanje suvremenih nastavnih sredstava i pomagala, udžbeničke i stručne literature te drugih izvora znanja, komunikacija s učenicima i ostalim sudionicima odgojno- obrazovnog procesa, sustavno praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika, poslovi razrednika i suradnja s roditeljima, odgoj i obrazovanje za ljudska prava, slobodu odgoja i odgoj za suživot, pedagoška dokumentacija i evidencija, rad stručnih tijela škole, posebnosti struke i odgovarajući oblici stručnog usavršavanja. Nakon ispunjavanja obveza propisanih u programu stažiranja, pripravnik se prijavljuje za polaganje stručnog ispita Ministarstvu znanosti i obrazovanja. Stručni ispit za učitelja razredne nastave sastoji se od pisanog rada, pisane pripreme za nastavni sat, izvođenja nastavnog sata i usmeni ispit (Pravilnik, čl. 19), a polaže se ispred ispitnog povjerenstva kojeg čine viši savjetnik ili savjetnik Ministarstva kao predsjednika ispitnog povjerenstva, ispitivača metodike, učitelja sustručnjaka pripravnika, ravnatelja škole i učitelja

hrvatskog jezika (Pravilnik, čl. 17). Ako pripravnik nije zadovoljio tijekom pisanog dijela ispita ili izvedbe nastavnog sata, ne može polagati usmeni dio ispita (Pravilnik, čl. 22). Tijekom usmenog dijela ispita učitelja pripravnika ispituje se metodiku nastavnog predmeta koji polaže te zakonsku regulativu koju određuje Pravilnik (Jurjević Jovanović, 2017). Nakon uspješnog položenog stručnog ispita pripravnici dobivaju Uvjerenje o položenom stručnom ispitu koji predstavlja i prvu licencu za rad (Pravilnik, čl. 24, Jurjević Jovanović 2017).

Vidljivo je da postoji zakonski okvir odvijanja pripravništva u Republici Hrvatskoj, koji predviđa podršku učiteljima pripravnicima, obveze koje je potrebno ispuniti prije polaganja stručnog ispita te definira sam proces polaganja ispita. Zamjetno je da iz Pravilnika izostaju upute o formi dnevnika stažiranja, koji je tražen kao dokumentacija tijekom polaganja stručnog ispita. Također, izostaju detaljne upute o oblicima pomoći koje povjerenstvo treba pružiti te načini vrednovanja adekvatnosti procesa pripravničkog staža koji se odvija u školama. Može se primijetiti i da je Pravilnik star više od dvadeset godina pa bi potencijalno trebalo raspraviti i o pitanju njegove aktualnosti.

6. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Pripremanjem ovog diplomskog rada ubrzo je postalo vidljivo da su iskustva učitelja pripravnika razredne nastave tijekom pripravničkog staža relativno neistraženo područje. Na nacionalnoj razini ističu se recentni radovi autorice Rovan (2022, 2023) u kojima promatra važnost uloge mentora te pristupima kojima se može ojačati njihova efikasnost pri čemu se fokusira na razvoj metode supervizije za mentore učitelja pripravnika. Rezultati primjene metode supervizije pokazali su veću angažiranost mentora kao i poboljšane vještine opažanja koje su doprinijele formiranju suradničkog odnosa mentora i pripravnika. Pogledom u prošlost, autor Cindrić (1998) detaljnije je razmatrao položaj učitelja pripravnika u školskom sustavu te se od tada ne zamjećuju slični radovi u nacionalnim okvirima. Stavljajući naglaska na temu učitelja pripravnika propituje se kvaliteta sustava uvođenja učitelja u nastavnički posao i pripravničkog staža kako bi se doprinijelo snažnom početku karijere za mlade učitelje. Nadalje, istraživanja stranih autora osvrću se dominantno na iskustva i izazove učitelja tijekom inicijalnog susreta s nastavnom praksom. Prema Jakavonyte- Staškuvienė i Ignatavičiute (2023) u Litvi je zamijećen veliki broj učitelja koji nakon godine dana stažiranja napuštaju obrazovni sustav. Sličnu situaciju primjećuju i Thompson i sur. (2020) koji navode da mali broj učitelja pripravnika ostaje u profesiji u Velikoj Britaniji, a kao najčešće razloge odlaska iz učiteljske profesije navode radno opterećenje, plaću, disbalans privatnog i radnog života, osjećaj bespomoćnosti i preveliku odgovornost. Zamjetna je opterećenost učitelja poslom, kao i pitanje profesionalnog sagorijevanja koje dovodi do brzog napuštanja učiteljske struke. Sprečavanje burnouta, koji nastaje kao odgovor na akumuliranje kroničnog stresa kod pojedinca (Maslach, 1982; prema Martinko, 2010), trebala bi biti jedna od glavnih zadaća pripravničke godine u kojoj se pripravnik postepeno uvodi u posao i upoznava sa svim radnim zadacima uz vodstvo mentora. Malone i sur. (2024) uočavaju da svakodnevni profesionalni problemi posebno negativno utječu na učitelje pripravnike zbog njihove dvojake uloge, učenika i učitelja. U svojem istraživanju posebno ističu probleme nad kojima učitelji pripravnici nemaju direktnu kontrolu poput školske kulture, situacija koje utječu na mentalnu dobrobit kao i manjak financijske pomoći. Također, programi uvođenja učitelja početnika u odgojno- obrazovni rad od vitalne su važnosti za razvoj profesionalnog identiteta i zadržavanje na radnim mjestima (Tjirumbi i sur., 2023).

Izazov pozicije učitelja pripravnika uočava Clark (2012) te navodi da učitelj mora biti spreman poučavati, ali mora i sam učiti kako poučavati u svakodnevnoj praksi. Clark (2012)

navodi i važnost povezivanja s mrežom učitelja koji će imati ulogu sličnu podršci okruženja studijske grupe tijekom studiranja, kada studenti ostvaruju komunikaciju s profesorima, mentorima i kolegama i na taj način dobivaju stalnu povratnu informaciju. Ova razlika u podršci posebno se zamjećuje na prijelazu iz statusa redovnog studenta u učitelja s punim radnim vremenom, a povezivanje sa školskom zajednicom učiteljima pripravnicima će omogućiti bolji uspjeh (Clark, 2012). Autorica naglašava ulogu ravnatelja školske ustanove koji bi trebao, između ostalog, poticati radne odnose i ukloniti prepreke putem osiguravanja resursa potrebnih za uspješno mentorstvo i razvoj učitelja početnika. Također, u istraživanju koje su proveli Clark i Byrnes (2012) u SAD-u, učitelji pripravnici procjenjuju da im je od velike pomoći spremnost mentora da sluša njihove probleme i nedoumice, kao i mentorovo pružanje podrške u trenucima sumnje u samoga sebe, što iznova govori o važnosti ovoga odnosa. Također, učitelji pripravnici su naveli i važnost mentorove uloge u upoznavanju učitelja pripravnika sa školskom zajednicom i školskom kulturom. Tjirumbi i sur. (2023) u istraživanju iskustva učitelja pripravnika u Južnoj Africi navode podršku drugih učitelja, voditelja odjela kao i prilika za daljnje stručno usavršavanje kao pozitivne faktore koji su im pomogli u suočavanju s izazovima na početku karijere. Također, važno je napomenuti i detaljan pregled o uvođenju učitelja pripravnika u odgojno - obrazovni rad u Europi koji pruža izvješće Eurydicea, Učitelji i nastavnici u Europi- karijere razvoj i dobrobit (2021). Izvješće ističe važnost osiguravanja adekvatnog sustava podrške kako bi se povećala predanost struci i spriječilo mlade učitelje da napuste sustav. Pregledom različitih praksi uvođenja pripravnika ističe se da je to višemjesečni proces, pripravnici samostalno ili djelomično samostalno ispunjavaju zadatke koje obavljaju i njihovi iskusniji kolege, plaćeni su za svoj rad, pohađaju dodatna osposobljavanja te im je pružena dodatna pomoć i savjetovanje. Izvješće Eurydicea (2021) navodi važnost pripravničkog staža kao probnog roka prije zapošljavanja, dok u nekim državama stjecanje pune obrazovne kvalifikacije ovisi o uspješnosti faze uvođenja. Na kraju inicijalnog uvođenja u radnu praksu u većini država Europe učitelji pripravnici pristupaju vrednovanju kojim se potvrđuju stečene vještine za samostalan rad u odgojno- obrazovnim sustavima (Eurydice, 2021). TALIS (2018) i Eurydice (2021) ističu pozitivan učinak smanjenja opterećenja nastavom i timskog učenja na zadovoljstvo učitelja pripravnika razdobljem uvođenja u praksu. Također, uočivši problem učitelja i nastavnika koji napuštaju struku, TALIS (2018) se okreće potrebama učitelja tijekom inicijalnog uvođenja u praksu te se predlažu promjene postojećih programa kako bi se povećala atraktivnost učiteljske profesije za mlade. Preporuke za poboljšanje prakse uvođenja pripravnika u praksu uključuje razdoblje prilagodbe na novo radno okruženje uz

smanjenje radnih zadataka te omogućavanje mentorima da provedu više vremena s pripravnicima, kako bi imali priliku pružiti im dodatnu podršku.

Pregledom nacionalne i međunarodne literature vidljivo je da se učitelji pripravnici suočavaju s različitim izazovima i problemima na početku svoje karijere. Fazu pripravničkog staža obilježava zauzimanje nove uloge koja podrazumijeva pregršt novih zadataka i odgovornosti. Iz pregleda istraživanja, može se zaključiti da je potrebno organizirati različite oblike potpore kako bi učitelji pripravnici uspješno nastavili svoj rad u odabranoj struci, a osiguravanjem kvalitetnog početka karijere učitelja sustav ulaže u mlade učitelje i svoj budući napredak.

7. METODOLOGIJA

7.1. Opis predmeta istraživanja

Predmet istraživanja u ovom diplomskom radu su iskustva učitelja pripravnika tijekom prve godine stažiranja. Prva godina rada za učitelje predstavlja osjetljivo razdoblje u kojem prestaju biti studenti i ulaze na tržište rada kao učitelji razredne nastave. Kraj godine stažiranja učitelji pripravnici označava polaganje stručnog ispita čime stječu licencu za daljnji rad u odgojno- obrazovnom sustavu. Međutim, postavlja se pitanje kvalitete iskustva učitelja pripravnika opisanom procedurom kao i razine uspješnosti pripravničkog staža u kontekstu pružanja podrške učiteljima koji tek počinju svoj radni vijek. Pregledom literature na ovu temu uočen je manjak znanstvenih istraživanja u nacionalnim okvirima te potreba za detaljnijim razmatranjem iskustava učitelja pripravnika.

7.2. Svrha i cilj istraživanja

Svrha istraživanja je svrha ovog diplomskog rada je doprinijeti boljem razumijevanju izazova i situacija s kojima se susreću učitelji pripravnici te načinima na koji im se može pružiti dodatna podrška u radu tijekom godine stažiranja. Cilj istraživanja ovog diplomskog rada je opisati i razumjeti iskustva učitelja pripravnika tijekom pripravničkog staža.

7.3. Istraživačka pitanja

Temeljno istraživačko pitanje koje proizlazi iz temeljnog cilja istraživanja jest : Kakva su iskustva učitelja pripravnika razredne nastave tijekom pripravničkog staža?

Iz navedenog temeljnog istraživačkog pitanja proizlaze sljedeća specifična istraživačka pitanja:

1. Kakva su iskustva učitelja pripravnika u kontekstu ostvarivanja propisane zakonske procedure o pripravničkom stažu i polaganju stručnog ispita?.
2. Kakva su iskustva učitelja pripravnika u kontekstu uvođenja u svakodnevni rad s učenicima (u razredu i produženom boravku)?

3. Kakva su iskustva učitelja pripravnika u kontekstu socijalizacije u školsku zajednicu i socijalizacije s vanjskim suradnicima?
4. Kakva su iskustva učitelja pripravnika u kontekstu odnosa i suradnje s mentorom?

7.4. Metode i postupci prikupljanja podataka

Istraživanje u ovom diplomskom radu provedeno je u kvalitativnom metodom fokus grupa u kojima su sudjelovali učitelji pripravnici razredne nastave, kako bi kroz međusobnu diskusiju opisali svoja iskustva pripravničkog staža. Metoda fokus grupa, odabrana je kako bi sudionici bili međusobno potaknuti na sudjelovanje u razgovoru, dijeljenju iskustva i imali poticajan učinak jedni na druge. Osim uvida u iskustva i stavove sudionika istraživanja, primjenom fokus grupe omogućuje se interakcija sudionika što je onemogućeno tijekom intervjua (Skoko i Benković, 2009). Za potrebu provođenja fokus grupe formiran je protokol pitanja (prilog 1) koji je nastao u skladu s temeljnim i specifičnim istraživačkim pitanjima te samim ciljem istraživanja. Temeljem navedenog protokola potaknuta je diskusija koju sam moderirala ja kao istraživačica. Ukupno su provedene dvije fokus grupe od kojih se prva brojala od šestero ispitanika, dok je druga fokus grupa provedena sa njih sedmero. Fokus grupe provodile su se u online obliku te su održane putem platforme za online sastanke Microsoft Teams. Provođenje diskusije u fokus grupi je snimano te su zatim snimke transkribirane za potrebu analize podataka. Kako bi se zaštitio identitet sudionika istraživanja, dodijeljeni su im pseudonimi.

7.5. Uzorak

Uzorak ovog istraživanja čini trinaestero učitelja pripravnika razredne nastave, koji su odabrani metodom prigodnog uzorka. Učitelji koje su sudjelovali u ovom istraživanju dolaze iz različitih županija na teritoriju Republike Hrvatske uključujući Istarsku županiju (4), Primorsko-goransku županiju (5), Zadarsku županiju (1), Karlovačku županiju (2) i Varaždinsku županiju (1). Od trinaest ispitanika devet ih je zaposleno na mjestu učitelja razredne nastave u produženom boravku, njih četvero zaposleno je u razrednoj nastavi. Ukupno deset od trinaest ispitanih pripravnika učitelja razredne nastave ima iskustvo rada u razrednoj nastavi i produženom boravku. Svi ispitanici imaju više od 6 mjeseci pripravničkog staža te je

njih devetero barem jednom pristupilo polaganju stručnog ispita na kraju stažiranja od kojih je njih petero bilo uspješno.

7.6. Način obrade i analize podataka

Podaci koji su prikupljeni tijekom provedbe fokus grupa, transkribirani te pripremljeni za analizu prema načelima tematske analize autorice Attride - Sterling (2001). Nakon transkribiranja, podaci su opisnim kodiranjem podijeljeni u manje cjeline kako bi se uspješno mogla provesti tematska analiza. Podaci su zatim organizirani u trofaznu mrežu koja obuhvaća temeljne teme, organizacijske teme i globalne teme. Temeljne teme obuhvaćaju premise najnižeg reda koje proizlaze iz teksta, organizacijske teme oblikovane sažete su kategorije grupiranih temeljnih tema te globalne teme koje sažimaju načela iznesena u organizacijskim i temeljnim temama (Attride - Sterling, 2001). Tematske mreže prikazane su grafički s distinkcijama u hijerarhiji kako bi se naznačila razlika temeljnih, organizacijskih ili globalnih tema. Organizacija podataka u tematske mreže korištena je radi boljeg razumijevanja prikupljenih podataka te kao pomoć u analiziranju teksta i interpretaciji rezultata istraživanja.

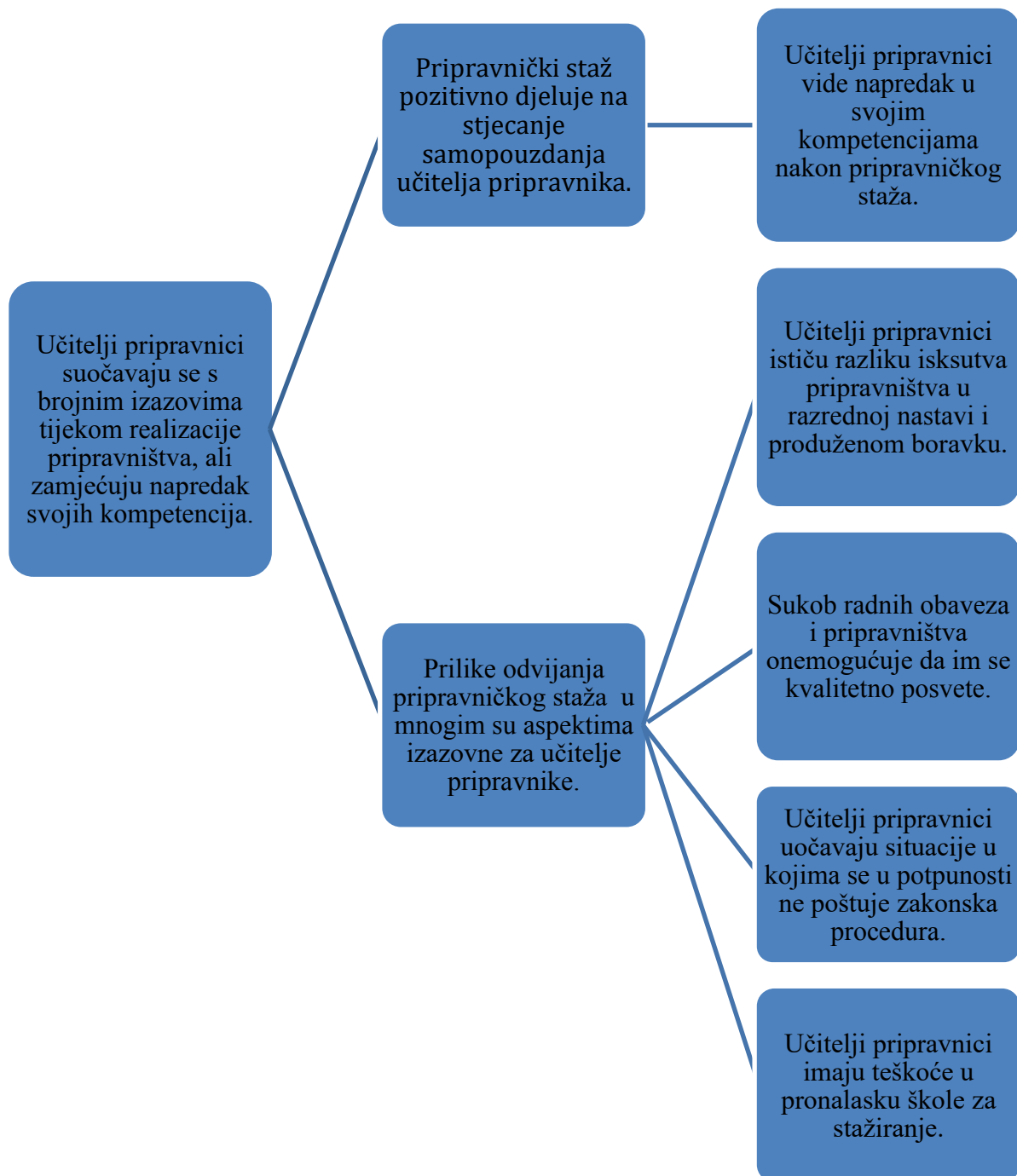
7.7. Etičke dileme

Prije uključivanja u istraživanje, sudionici su potpisali informirani pristanak u kojem su upoznati s ciljem i svrhom istraživanja, a kojim im je zajamčena prema Radulović i sur. (2022) povjerljivost podataka. Nitko osim istraživačice nije imao pristup podacima koju su prikupljeni u obliku audio-vizualne snimke, kao ni transkriptima istih. Također, informiranim pristankom sudionici su obaviješteni da u bilo kojem trenutku mogu odustati od sudjelovanja u istraživanju. Bilo kakvi osobni podaci koji ukazuju na pojedinca uklonjeni su te je svaki sudionik dobio pseudonim, kako bi se zaštitio njegov identitet.

8. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Nakon transkribiranja audio zapisa provedenih fokus grupa započela je analiza i interpretacija rezultata istraživanja. Završetkom početnih isčitavanja prikupljenih podataka, isti su inicijalno kodirani opisno kako bi se sažele veće količine teksta te se pripremile za daljnju obradu podataka. Kodovi su korišteni kao prvi korak pri provođenju tematske analize u skladu s modelom autorice Attride- Sterling (2001). Prilikom inicijalnog kodiranja korištena kombinacija induktivnog i deduktivnog pristupa analizi podataka pri čemu su se istovremeno promatrale teme koje su proizlazile iz podataka te one koje su proizlazile iz postavljenih istraživačkih pitanja koja su vodila i kreiranje protokola istraživanja. Grupiranjem kodova razvile su se temeljne, organizacijske i globalne teme istraživanja. Temeljne teme proizašle su iz ranije uočenih inicijalnih kodova, one su zatim grupirane u organizacijske teme koje su dalje sažete u globalne teme. Naposljetku formirane globalne teme, ujedno su pružile i odgovore na postavljena specifična istraživačka pitanja. U nastavku slijedi analiza i interpretacija rezultata istraživanja.

1. Kakva su iskustva učitelja pripravnika u kontekstu ostvarivanja propisane zakonske procedure o pripravničkom stažu i polaganju stručnog ispita?



Slika 1. Struktura tematske mreže 1

Učitelji pripravnici suočavaju se s brojnim izazovima tijekom realizacije pripravništva, ali zamjećuju napredak svojih kompetencija. U iskazanim iskustvima pripravnika može se

iščitati da pripravnički staž pozitivno djeluje na stjecanje samopouzdanja u svakodnevnom radu što je rezultat unapređivanja i daljnjeg razvijanja kompetencija koje su učiteljima potrebne tijekom realizacije pripravničkog staža. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji generalno pozitivan stav sudionika istraživanja o doprinosu pripravničkog staža u kontekstu osjećaja sigurnosti u svoje sposobnosti pa se tako isitče veliki pomak u samopouzdanju te korisnost pripravničkog staža za profesionalni razvoj učitelja pripravnika.

Međutim, prilike odvijanja pripravničkog staža u mnogim su aspektima izazovne za učitelje pripravnike. Tako se na samom početku učitelji pripravnici suočavaju s problemom pronalaska škole koja će ih prijaviti za stažiranje. Učiteljica Anja sumira iskustvo cijelog problema *Najteže je pronaći školu koja će te uzeti za stalno ili na duže vrijeme. Sve zamjene koje su kraće od dva tjedna ne prijavljuju se za pripravništvo.* Drugi izazov koji je proizašao iz diskusija unutar fokus grupa je razlika u pripravništvu u razrednoj nastavi i produženom boravku. Učiteljice su navele kako im rad u produženom boravku nije pružio istu početnu točku u pripremi stručnog ispita, kao pripravnicima koje su zaposleni u razrednoj nastavi. To im je postalo jasno tijekom rada na zamjenama u razrednoj nastavi kada navode da im je to *velika promjena, skroz drugačije, bilo je dosta teško stalno prelaziti iz produženog boravka u razrednu nastavu.* Učiteljice su zatim pobliže objasnile ove razlike:

Produženi te ne priprema toliko da čitaš nekakve zakone jer ti si tamo, hajmo reći neki drugi učitelj, koji ne izdaje pedagoške mjere, koji ne radi upise u prvi razred, ne upisuje ništa u matičnu knjigu, ni e-maticu ni ništa. Tako da... Ja na primjer ono jedino što sam naučila za jedan svoj posao u budućnosti, kad dođem u razred je bilo tijekom tih zamjena i tijekom ovoga što sam odradila. To je kad pogledaš jako malo jer znači to je sve skupa šta 45 sati u nečijem tuđem razredu. To je nedovoljno da ti naučiš sve što će tebi ili ma ni 20% onoga što će tebi trebati jednog dana u razredu.” (Mirna)

Ma je, skroz je drugačije, pogotovo na primjer oko administracije. Ja znam to kad sam krenula (u razrednoj nastavi), svaki dan sam do deset sati navečer bila na računalu pisala i gledala što sve moram. Tako da to baš je, ali i to šta je kolegica rekla tih 30 sati ti ne znači baš ništa jer samo gledaš drugog i ne dobiješ baš od toga... Možeš vidjeti neku aktivnost i kako oni funkcioniraju, ali realno najviše naučiš kad baš ti radiš. (Klaudija)

Produženi boravak te jako slabo pripremi zapravo za taj posao. To su kao mislim, ti radiš s djecom nekako se navikneš na cijelu tu njihovu dinamiku upoznaš cijeli rad djecom, ali

jako slabo te pripremi za ono što će te stvarno kasnije čekati u razredu. Pogotovo vezano uz tu administraciju i sve cijeli onaj najslužbeniji dio koji mi radimo kao učitelji. (Leona)

Pošto mi je pripravnički staž u razrednoj nastavi, a zaposlena sam u produženom boravku morala sam se za dosta stvari sama snalaziti i tražiti rješenja. (Anja)

Iako su učiteljice pripravnice i same svjesne različitih prilika za stažiranje u razrednoj nastavi i produženom boravku, zabrinjavajuća su iskustva učitelja pripravnica koja navode kako savjetnici ne gledaju blagonaklono na učitelje pripravnike koji rade u produženom boravku što procjenjuju *nije fer, lijepo ni ugodno*. Ističu vlastitu nemoć pred ovim problemom budući da su to nerijetko jedina radna mjesta koja su im dostupna jer je *zamjene same po sebi teško pronaći*.

Nadalje, velik izazov pripravnicama predstavlja sukob između radnih obaveza i obaveza pripravništva jer im se onemogućuje da se iti jednome kvalitetno posvete.

Bilo mi se dosta teško vratiti u cijeli taj, cijelu tu organizaciju vremena, da sad ja moram odvojiti vrijeme za učenje uz posao, koji mi je stvarno ove godine dosta bio stresan. Ja bih bila dosta iscrpljena i pogotovo taj popodnevni rad u produženom boravku, to mi je bilo jako teško za uskladiti da učim prije ili učim poslije. (Mirna)

U cijelom procesu pripravništva skoro cijelo vrijeme sam razmišljala o odustajanju od ovog zanimanja. Ja sam tip osobe koji se voli dati u svoj posao, a sa poslom oko pripravništva i poslom koji svakodnevno odrađujem mislim da nisam mogla dati sebe 100%. Veoma je umarajuće raditi oboje istodobno i mislim da se to sve naguralo u godinu dana te da ne možeš korektno niti odrađivati svoj posao niti pripravništvo. (Anja)

Nastava je tečna i raditi i uz to imati pripravništvo... To su bili dani od 12:00 h u komadu sa djecom svakakvom i moram priznati da me to jako iscijedilo. Na kraju opredijelila za to da su mi važnija djeca, imala sam neke tečne probleme koje sam morala rješavati. Jednostavno sam se odlučila za to da ću da ću svu svoju snagu dati upravo u svoj rad, a pripravništvo... Jednostavno nisam se dala onoliko koliko sam mogla se dati. (Katarina)

Isti problem nadovezuje se i na samo pripremanje stručnog ispita koje je izdvojeno u idućim iskazima učiteljica pripravnica.

Odvojiti vrijeme za učenje uz posao koji mi je dosta bio stresan ove godine, ja bih bila dosta iscrpljena. (Katarina)

Bilo je jako teško meni osobno pripremati se za stručni ispit i ujedno raditi taj isti posao. Jako mi je bilo teško prisilit se na učenje. Sam taj stres oko toga i onda to na djecu prenositi jer sam znala tu i tamo, nažalost događalo bi mi se... (Leona)

Pa meni je bilo stresno pripremati se za to uz posao. Mi jesmo dobili kao nekakve slobodne dane, ali toga ima jako puno. (Nina)

Stvarno uz posao meni je bilo jako teško tijekom radnih dana učiti sad navečer nakon šta se moraš i pripremati za školski dan. To mi je bilo najteže pa sam se iskoristila zimске praznike i tih 10 dana. Da, definitivno to dobro dođe. (...) Onda tih 10 dana stvarno intenzivno učiš, sve mi se poremetilo i san i sve. (Karla)

Nadalje, učiteljice su istaknule i problem nepoštivanja zakonskog okvira pripravničkog staža. Tako se navodi nedolaženje povjerenstva na javne satove učitelja pripravnika.

Ravnatelj je bio na prvom satu sve ostalo više nije bio jer kažem nije mu se dalo jer ono zašto bi on tu. (Leona)

Mislim ne da nije htio, nego kao njima nije bilo važno uopće doći na moj sat ni u jednoj ni u drugoj školi. (Stella)

Učiteljice navode i kako ih nitko nije uveo u pedagošku dokumentaciju te su se same morale snalaziti učiteljice Leona i Stella su navele svoja iskustva

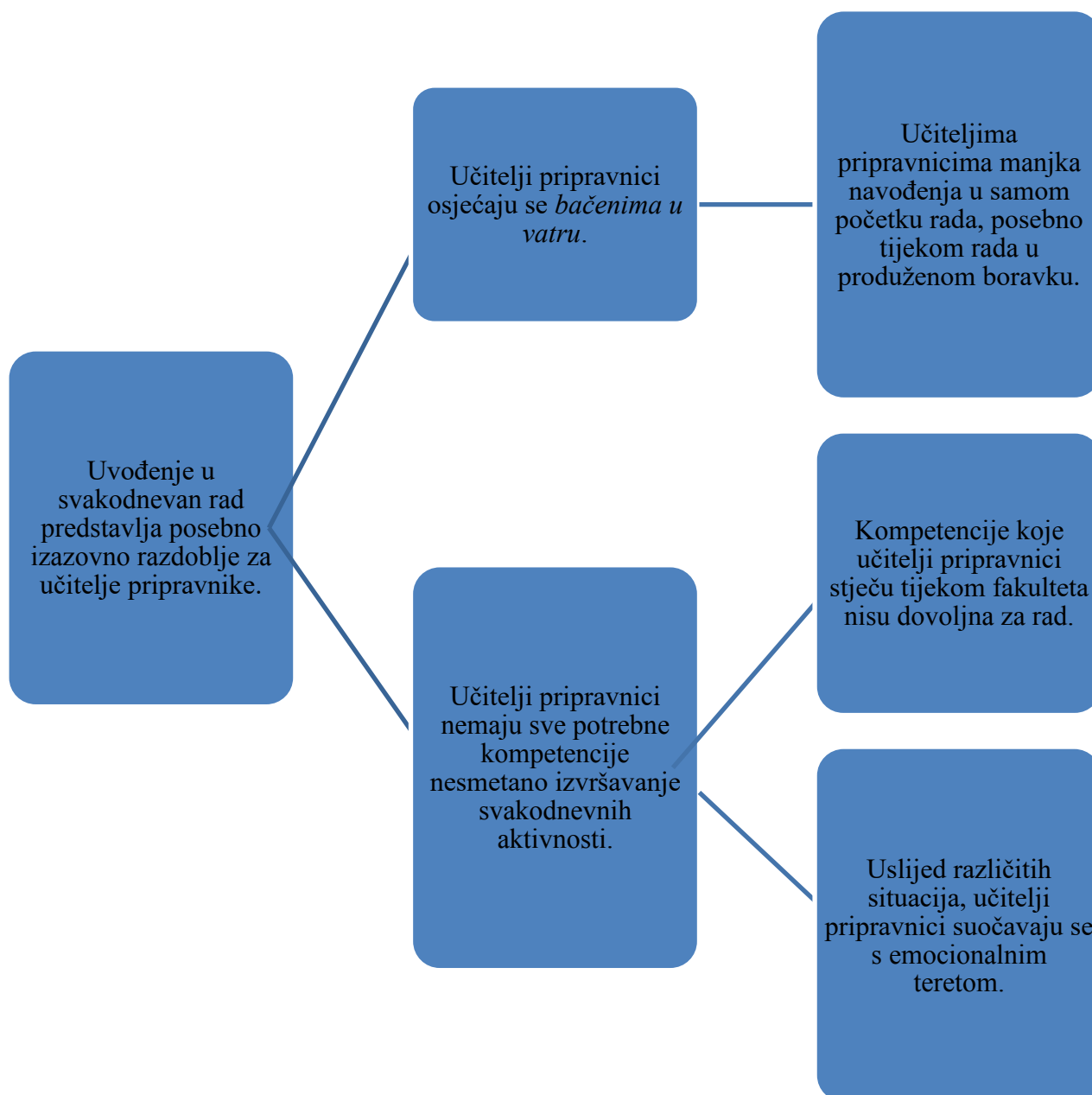
Od pripravničkog staža nisam dobila nikakvog uvida u nikakvu dokumentaciju nego sam ja to jednostavno kako sam ušla u devetom mjesecu u prvi razred. (Leona)

Nije me nitko od stručnog povjerenstva uveo u pedagošku dokumentaciju. niti ravnateljica niti tajnik. Jedan dio kao pripravništva te treba i tajnik sa svom tom i pedagog. (...) Nitko i u jednoj i u drugoj školi. (Stella)

Zanemarivanje obaveza spram učitelja pripravnika vidljivo je i u iskustvima učitelja koji navode nepoštivanje Pravilnika od strane povjerenstva koje ne ispunjava svu potrebnu dokumentaciju što ima izravan utjecaj na tijek pripravništva posebice pri prijavi u drugu školu.

Prema iskazima učitelja pripravnika ostvarivanje zakonske procedure u provođenju pripravništva i polaganju stručnog ispita nije bez teškoća. Iako, pripravništvo pridonosi razvoju samopouzdanja učitelja pripravnika, često su preopterećeni obavezama te uočavaju nedostatke u primjeni zakonske procedure. O preopterećenosti učitelja pripravnika pisali su strani autori (Jakavonyte- Staškuvienė i Ignatavūčiūtė, 2023 ; Malone i sur., 2024 ; Thompson i sur., 2020 ; Tjirumbi i sur., 2023), dok o nedostacima zakonske procedura piše autorica Rován (2022). Učitelji pripravnici s lakoćom su uočili sve nepravilnosti koje ih sputavaju u posvećenosti pripravničkom stažu. Zabrinjavajuć je njihov veliki broj te manifestacija tijekom svih etapa pripravničkog staža, od samog pronalaska škole za stažiranje do polaganja stručnog ispita. Vidljivo je da pripravništvo ostavlja dubok dojam na mladog učitelja te je zato zabrinjavajuće da opisi sadržavaju većinom negativna iskustva. Svi navedeni izazovi upućuju na potrebe za promjenom u provođenju pripravničkog staža. To nije moguće bez stavljanja cijelog procesa pod povećalo te poticanja znanstvene zajednice da dalje istražuje ovu temu, kao i apela kreatorima obrazovnih politika da uoče poziciju učitelja pripravnika. Ne smije se zaboraviti da kvalitetan učitelj utječe na kvalitetu odgojno- obrazovnog sustava te je zato potrebno učiteljima omogućiti podržavajući i motivirajući početak karijere.

2. Kakva su iskustva učitelja pripravnika u kontekstu uvođenja u svakodnevni rad s učenicima (u razredu i produženom boravku)?



Slika 2. Struktura tematske mreže 2

Iskustva učitelja pripravnika o uvođenju u svakodnevni rad s učenicima otkrivaju izazove s kojima se učitelji suočavaju na početku svoga rada. Tu se često spominje osjećaj bacanja u vatru kada učitelji pripravnici ulaze u školsku praksu. Ti osjećaji javljaju se uslijed manjka podrške na samom početku rada, a najčešće se ovaj osjećaj javlja početkom rada u produženom boravku. Sudionice tako navode da to je bila *teška improvizacija, velika nepoznanica, jedan veliki upitnik iznad glave kako i šta*. Učiteljica Katarina u ovom kontekstu ističe: *Znala sam da ću biti bačena u vatru i bila sam spremna na to od strane razredne nastave, a s obzirom da je produženi boravak totalno drugačije organiziran kao da sam krenula od nule.*

Također, učitelji pripravnici uočavaju manjak potrebnih kompetencija koje su im potrebne za nesmetano izvršavanje svakodnevnih dužnosti. Ponajviše pritom ističu svoje visokoškolsko obrazovanje, koje ih prema njihovim iskazima nije dovoljno osposobilo za rad u praksi.

Odmah na kraju fakulteta znala sam da nisam stekla dovoljno kompetencija i znala sam da ću biti bačena u vatru. (Katarina)

Naravno sve te situacije su individualne i ne može te faks naučiti, ali zašto ne imat' tako nekakav kolegij posvećen kako rješavati probleme kada imaju djeca među sobom ili prema tebi ili prema bilo kome drugome ili neke probleme obitelji, kako tome pristupiti. Gdje ti vidiš da dijete ima problem u obitelji, a ne znaš kako postupiti a da ne napraviš nešto krivo. (Mirna)

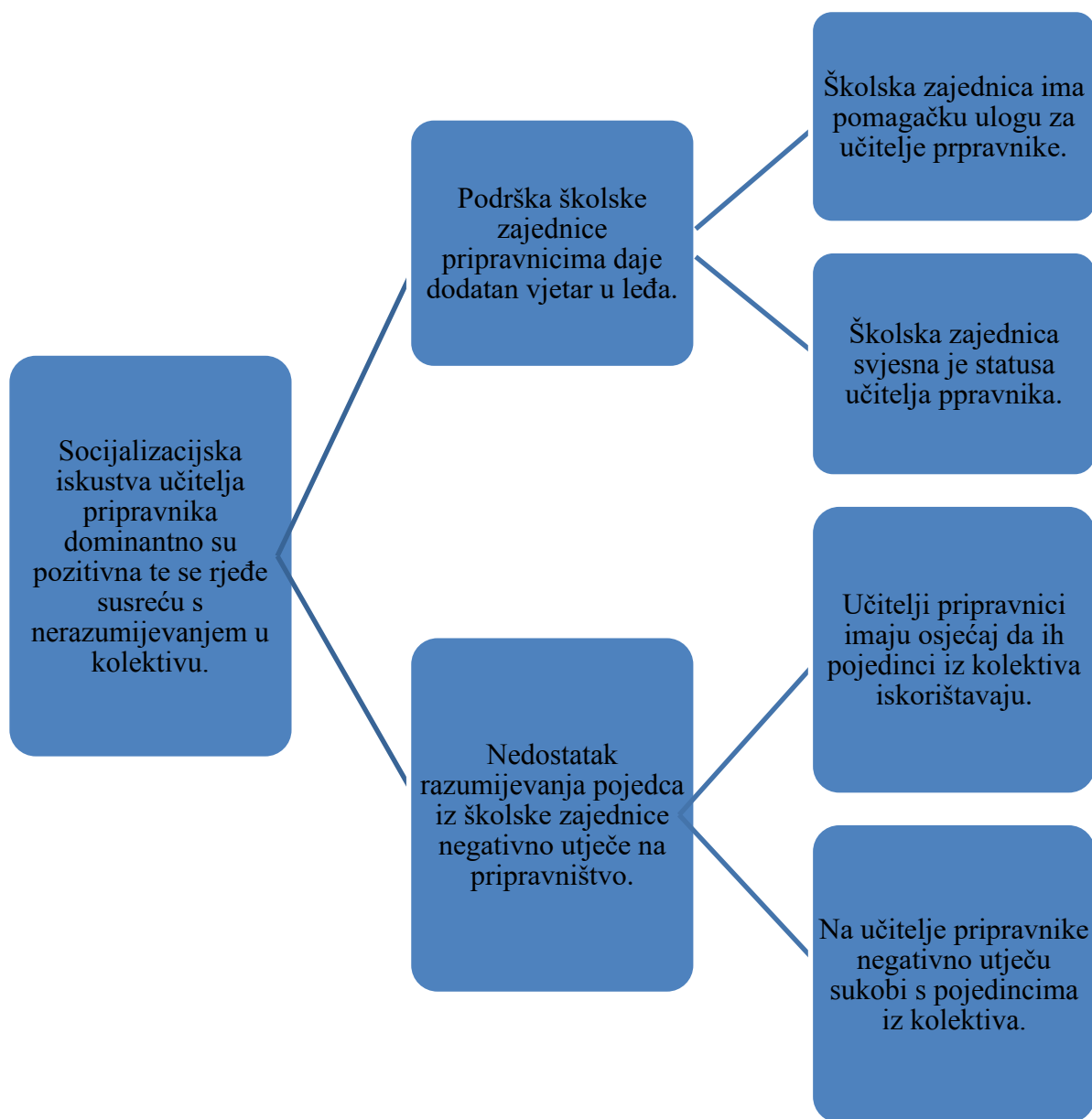
Nevjerojatno mi je da na faksu nikad nismo imali nekakav kolegij, ne znam u vezi, isto to što je kolegica rekla sa učenicima s problemima u ponašanju, s tim roditeljima... Ti problemi kod njih kući i ta administracija. Valjda može postojati kolegij samo za tu administraciju, kolika je količina, koliko je stvari za koje nikad nisi ni ti znao da postoje. (Iva)

Osim nedostatka u kontekstu potrebnih kompetencija za rad, učitelji pripravnici navode i emocionalni teret s kojim se ne znaju nositi što im stvara dodatne teškoće u svakodnevnom funkcioniranju. Učiteljica Iva tako objašnjava svoje teškoće: *Nešto što ipak nosiš i kući, nije to samo u školi. Moraš se s time naučiti nositi i stvarno bi bilo dobro da ti netko da neke savjete možda i kako sami sebe sačuvati od toga.* Učiteljica Karla navodi sličan problem: *Taj posao stvara ti jako veliki psihički teret, stalno razmišljaš, barem ja, nekako stalno imam te učenike po toj svojoj glavi i svako od njih ima neku obiteljsku situaciju, neki problem.*

Na temelju iskustva učitelja pripravnika, može se zaključiti kako uvođenje u svakodnevni rad predstavlja posebno izazovno razdoblje pripravničkog staža. Izazovi s kojima se učitelji pripravnici susreću su višestruki te dotiču različite razine učiteljske prakse. Zamjetno je da učitelji sami tumače kako su očekivali više od svog inicijalnog obrazovanja koje nije bilo usklađeno s njihovim sadašnjim potrebama. Posebno ističu probleme manjka znanja o održavanju discipline i ispunjavanju administracije. Ti problemi nadovezuju se i na otežan proces uvođenja u svakodnevni rad. Prijašnja istraživanja, kao i iskustva sudionika istraživanja, također navode problem preopterećenosti, dobrobiti učitelja pripravnika te snalaženja u novim

zadacima kao najvećim izazovima učitelja početnika (Clark, 2012 : TALIS 2018 : Thompson i sur., 2020). Uočljiv je osjećaj *bacanja u vatru* ili prepuštenosti samom sebi koji govori o neadekvatnoj praksi uvođenja učitelja pripravnika u svakodnevni rad te o potrebi za njenim restrukturiranjem. Nadalje, zabrinjavajuć je i problem mentalne dobrobiti učitelja pripravnika koje navode sudionice istraživanja. Cijeli proces pripravnštva očigledno za mladog učitelja predstavlja stresno razdoblje, koje je dodatno pojačano kada se učitelji suočavaju s problemima unutar obitelji svojih učenika na koje ne znaju odgovoriti i kako se nositi s njima, a da pritom ne utječu na njihov privatni život. Preostaje dodatno ispitati na koji način učitelji pripravnicima pružiti dodatnu podršku u suočavanju s problemima u radu s učenicima i roditeljima, koji se može omogućiti dodatnim naglaskom na komunikaciju s roditeljima i učenicima tijekom inicijalnog obrazovanja ili aktivno tijekom pripravničkog staža ovisno o potrebama učitelja pripravnika. Također, mogu se osmisliti dodatni programi ili grupe podrške za učitelje pripravnike koji se suočavaju s izazovnim situacijama kako bi se spriječila opasnost od potencijalnog profesionalnog sagorijevanja na samom početku karijere. Uočljivo je da su problemi s kojima se učitelji pripravnici susreću različiti i zahtijevaju detaljniji osvrt na način na koji se manifestiraju u praksi kako bi se mogla pronaći adekvatna rješenja koja se mogu primijeniti radi poboljšanja procesa pripravničkog staža.

3. Kakva su iskustva učitelja pripravnika u kontekstu socijalizacije u školsku zajednicu?



Slika 3. Struktura tematske mreže 3

Iskustva učitelja pripravnika u kontekstu socijalizacije u školsku zajednicu većinom su pozitivna. Ipak, unutar školske zajednice nailaze na pojedince koji im ne pokazuju dovoljno razumijevanja. Pozitivna iskustva pripravnika uključuju školsku zajednicu koja pruža podršku

i učiteljima pripravnicima daje dodatan *vjetar u leđa*. Ta se iskustva ostvaruju u svakodnevnoj pomoći koju kolektiv pruža učiteljima pripravnicima. Učiteljica Iva posebno je istaknuta pomoć svoga kolektiva u teškim trenucima navodeći: *Svi su se sami nudili za pomoć. Od prvog dana svi su letjeli i pomagali šta god treba. Stvarno su jako, jako puno pomagali i da nisam imala takvu podršku možda bih odustala od svega*. Ostale pripravnice također navode kako su svi u kolektivu *spremni pomoći, svi uskaču kad god mogu, kolegice su mi stvarno pomogle*. Zanimljivo je da su učiteljice primijetile kako većina učitelja iz školske zajednice razumiju položaj pripravnika, prisjećajući se vjerojatno vlastitih početaka te su zato motivirani da im pomognu. Učiteljica Leona tako ističe: *Svi su znali da sam tek došla da ništa nemam pojma i da mi treba pomoć*. Ipak, rasprava u fokus grupama potaknula je razgovor o tome kako se učitelji pripravnici u svojoj školskoj zajednici susreću i sa pojedincima koji nemaju razumijevanja za njihov položaj. Posebno se istaknula tema među učiteljicama pripravnicama o tome da ih pojedinci iskorištavaju za zamjene. Učiteljice Leona i Klara navode takav primjer, *One su mene iskorištavale, budimo realni jer je njima non-stop trebala zamjena (...) Ona ima djecu tako da većinom moram imati svoje i njene, svaka ima po 27 učenika, tako da znam ih po 40-ak imati. Ja to radim nadajući se da ću onda možda i ostati dogodine (zaposlena)*. Nije mi ništa dodatno plaćeno. Također, tijekom pripravnštva učitelji pripravnici ponekad se nalaze u prijemima s pojedincima iz kolektiva što negativno utječe na njih i njihovo pripravnštvo.

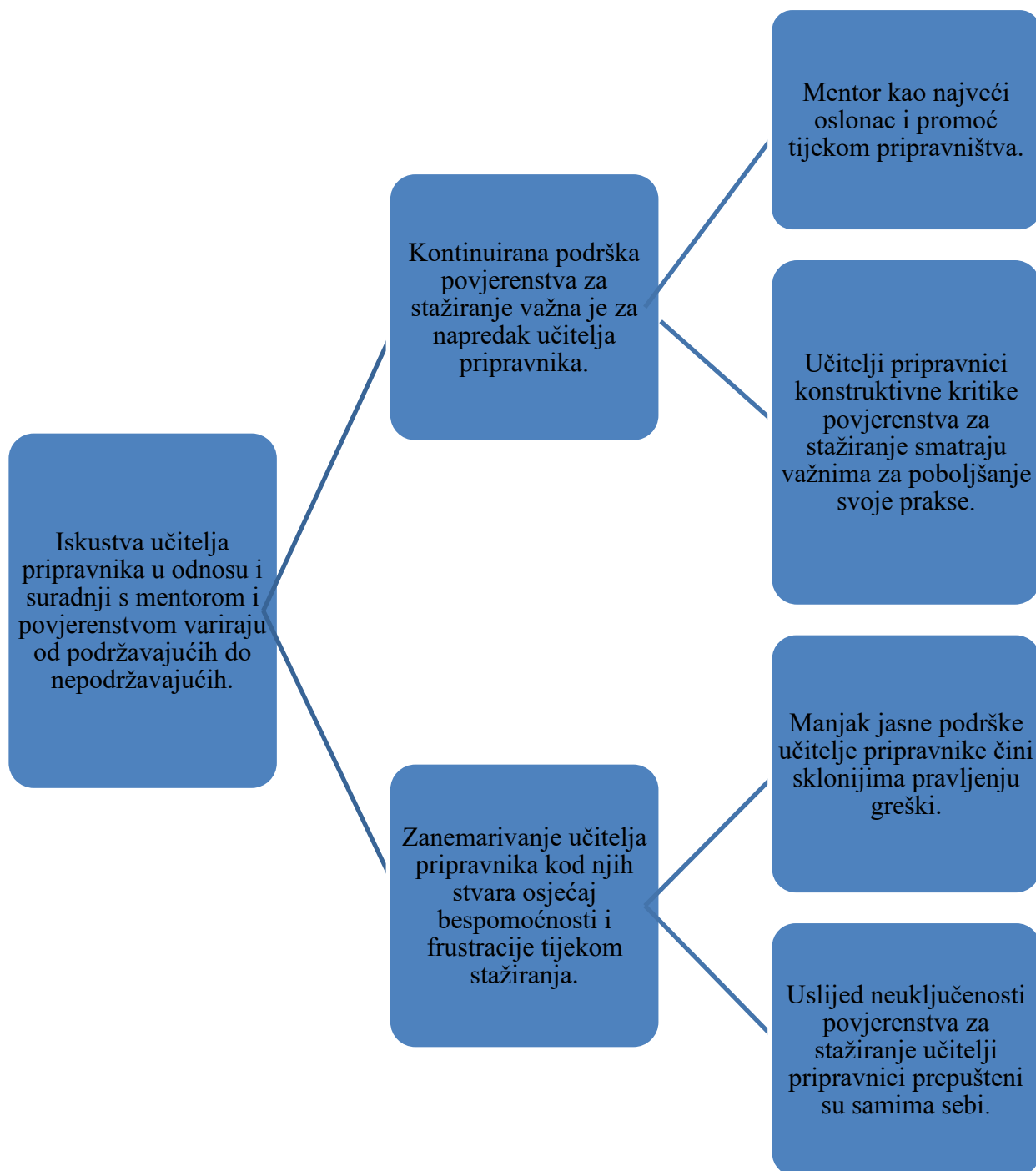
Pedagoginja mi jedina nije bila neka podrška i bilo mi je dosta teško zbog posla kojeg sam odrađivala. To je dosta utjecalo na moje pripravnštvo. (Anja)

(...) Ona je mene zapravo prije zvala i toliko me biftlala, da se tako izrazim, da sam ja plakala i plačuć došla tamo i održala taj svoj dio... Normalno i suzdržala se, ali ona je cijelo vrijeme podbadala i napadala. (Klara)

Prihvaćenost u novom radnom kolektivu od velikog je značaja za razvoj kompetencija učitelja pripravnika. Iako je mentor primarna osoba kojoj se pripravnik obraća za pomoć, ostali učitelji predstavljaju važan resurs u suočavanju pripravnika s nepoznatim situacijama. Ono što se također da iščitati iz iskustava učitelja pripravnika je motivacija koju podržavajući kolektiv pruža u daljnjem napredovanju. Dodatna podrška kolektiva, učiteljima pripravnicima daje osjećaj sigurnosti kada se suočavaju s novim izazovima te im je potreban savjet. Ovakva iskustva u skladu su s prijašnjim istraživanjima koja ističu dobrobiti angažirane školske zajednice u unapređenju pripravnčkih kompetencija (Clark, 2012 ; Eurydice, 2021; Flores,

2004 ; TALIS, 2018). Zamjetno je da ukoliko takva podrška izostane utoliko dolazi do sukoba unutar kolektiva, učitelji pripravnici gube svoje samopouzdanje te je samim time njihov daljnji napredak otežan. Pozitivna socijalizacija učitelja pripravnika tako se pokazuje kao bitan element stažiranja koji stvara dodatne prilike kolegijalnog učenja i upoznavanja s različitim praksama za mladog učitelja. Učitelji pripravnici često imaju priliku odrađivati zamjene kolegama, ulaziti u različite razrede i pritom vide veliku priliku za učenje, međutim, problem nastaje kada učitelji pripravnici uz svoj razred i obveze pripravništva tijekom kratkotrajnih zamjena preuzimaju dodatne nastavne sate čija priprema izaziva zamor i preopterećenost. U svakom slučaju, može se zaključiti da je školska zajednica važan faktor uspješnog pripravništva te da učitelji pripravnici većinom nailaze na podršku i pomoć u svojim školama od strane kolega. Značajnom se pokazuje i uloga ravnatelja školskih ustanova, koji često upoznaju pripravnika s kolektivom te osvješćuju kolektivu potrebu za pomoć mladim učiteljima.

4. Kakva su iskustva učitelja pripravnika u kontekstu odnosa i suradnje s mentorom i povjerenstvom za stažiranje?



Slika 4. Struktura tematske mreže 4

U kontekstu odgovora učitelja pripravnika na pitanje o suradnji s mentorom i povjerenstvom za stažiranje može se zaključiti da su ona različita te pripravnici navode iskustva koja su s jedne strane podržavajuća, a s druge nepodržavajuća. Podržavajuća iskustva

karakterizira kontinuirana podrška povjerenstva za stažiranje koja je važna za napredak učitelja pripravnika. Ona se manifestira u angažmanu mentora kao osobe kojoj se pripravnici najviše obraćaju za pomoć te je mentor njihov oslonac u svakodnevnom radu. Učiteljice tako svoje mentore opisuju kao divne osobe, koje su im uvijek spremne pomoći te ih bodre tijekom stažiranja. Uz podršku mentora, učiteljice su navele i konstruktivne kritike povjerenstva za pripravnništvo kao važnima za unapređenje svoje prakse. Učiteljice posebno cijene one ravnatelje i pedagoge koji su davali jasne i otvorene kritike. Također ističu kako im je bilo lijepo čuti i pozitivne komentare koji su poticali njihovo samopouzdanje.

Ravnateljica isto super, ona je dostupna uvijek na svim satima koje sam odrađivala je bila prisutna i kritike su joj bile validne i korektne. Stvarno je bilo praćeno sve primjerima, zašto misli da je nešto pogrešno ili zašto sam nešto dobro napravila tako da mi to bila odlična podrška od nje. (Anja)

Bilo je stvarno odlično sve mi je rekla natrag kako treba i ovako mi je mimo toga pružala pomoć za svaku neku situaciju i s roditeljima i sa svime, nešto što nas nijedan zakon ne može zapravo naučiti. Ona je tu meni bila baš jako velika pomoć (o pedagoginji). (Mirna)

Kad smo imali te sate isto ako je nešto trebalo savjetovati, rekli su otvoreno, iskreno. Nikad nisu ono, što mi je drago, što nikad nisu onako, sve samo negativno i to, već se stvarno... Lijepo je čuti te pozitivne komentare i sve nije bilo ono moraš to popraviti moraš to, već evo stvarno nekih tih lijepih stvari. Ovo što nije možda bilo dobro onda: pripazi si na to, ali kažem evo jako, jako puno znači da ti netko daje podršku cijelo vrijeme, a ne samo pred taj sat ili kako već ide. (Iva)

A što se tiče povjerenstva to mi je iskreno super bilo. Ja sam se zapravo više obraćala pedagoginji i ravnateljici, ako druge kolegice nisu znale odgovor ja bi uvijek pitala pedagoginju ili ravnateljicu i stvarno su uvijek bile tu za mene i ono trudile se pomoć' mi što je više moguće. (Nina)

Nepodržavajuća iskustva koje su učitelji pripravnici navele potaknula su kod njih osjećaj zanemarivanja, frustracije i usamljenosti tijekom pripravničkog staža, a manjak podrške od strane mentora i cjelokupnog povjerenstva učitelje pripravnike učinio je i sklonijima pravljenju greški.

Ona je meni valjda to (nastavnu pripremu) pet puta vraćala i nije mi doslovno znala reći šta da promijenim. Kad sam je pitala za upisivanje u e-dnevnik krivo mi je rekla i to sam tek kasnije skužila. Onda sam zapravo shvatila da ju ne mogu pitati za ništa. (Nina)

Tako sam naravno, napravila sam i grešku jer mi nisu naravno, pokazali na vrijeme. (Leona)

A što se same mentorice tiče ja sam nju morala moliti za konstruktivnu kritiku. Jer ja znam da ja nisam savršena i mogu ja odraditi taj sat jako dobro, ali to nije, mislim... Ja nemam iskustvo, meni treba povratna informacija, a ona mi ju baš nije pružala. Njima (povjerenstvu) nije bilo uopće važno doći na moj sat ni u jednoj ni u drugoj školi. Tako da nisam imala podršku s te strane. Baš sam ono, bila sam zapravo prepuštena sama sebi. (Stella)

O osjetljivoj poziciji učitelja pripravnika već je ranije bilo pisano u ovome radu. Podrška okoline i najbližih suradnika, u ovom slučaju mentora i povjerenstva za staž, ključna je u suočavanju sa svakodnevnim problemima. U svjedočanstvima učiteljica pripravnica pa tako i u prethodnim istraživanjima (Clark i Byrnes, 2012; Jurjević- Jovanović i sur., 2017; Rovanić, 2022 ; Radulović i sur., 2022) ističe se važnost izgradnje kvalitetnog odnosa učitelja pripravnika i mentora te važnost davanja konstruktivne kritike od strane mentora kao prilike za učenje i napredak. Iz ovih rezultata istraživanja može se zaključiti da su iskustva učitelja pripravnika različita te uvelike ovise upravo o količini i obliku podrške koja im je pružena tijekom pripravničkog staža. Ono što im je zajedničko jest da im je podrška potrebna jer su i sami svjesni da nisu dovoljno kompetentni za samostalan rad na početku učiteljske karijere. Samim time ako ova podrška izostane, primjećuje se njihovo nezadovoljstvo čitavim procesom pripravnštva te nemogućnost ostvarivanja potrebne razine kvalitete procesa uvođenja u odgojno- obrazovnu praksu. Manjak podrške također dovodi učitelje pripravnike u nepravednu poziciju u kojoj nemaju iste prilike za učenje kao oni kolege pripravnici u čiji je rad aktivno angažirano cijelo povjerenstvo. Temeljem čega se može zaključiti da su iskustva učitelja pripravnika koji su sudjelovali u ovom istraživanju uvelike oblikovana partikularnim uvjetima u kojima se nalazi pripravnik te uvelike ovise o pojedinom mentoru i povjerenstvu, unatoč onome što je propisano Pravilnikom. Nije zanemarivo da su obveze povjerenstva propisane Pravilnikom te nepoštivanje istog govori o nezadovoljavajućoj praksi inicijalnog uvođenja učitelja pripravnika koji su tada prepušteni sami sebi te se moraju snalaziti kako bi otkrili potrebne informacije.

Možemo se zapitati je li Pravilnik dovoljan da opiše obveze mentora ili je potrebno uvesti dodatne kriterije za kvalitetu rada mentora kojima bi se nadoknadili navedeni nedostaci, a mogli bi uključivati mjere poput dodatne edukacije mentora, pojačane uloge stručnih suradnika u organizaciji i realizaciji pripravništva i postavljanju jasnog stava spram važnosti pripravništva od strane ravnatelja. Učiteljima pripravnicima kao neiskusnim praktičarima tada bi se omogućilo olakšano učenje od svojih iskusnijih kolega. Potrebno je inzistirati na odgovornosti povjerenstva za stažiranje da savjesno i s najboljom namjerom pomaže napredak učitelja pripravnika.

9. ZAKLJUČAK

U ovome diplomskom radu cilj je bio opisati i razumjeti iskustva učitelja pripravnika tijekom pripravničkog staža te se sukladno tome postavilo temeljno istraživačko pitanje koje glasi: *Kakva su iskustva učitelja pripravnika tijekom pripravničkog staža?* Provođenjem tematske analize rezultata istraživanja i odgovorima na specifična istraživačka pitanja, možemo zaključiti da su iskustva učitelja pripravnika tijekom uvođenja u pripravnički staž raznolika te prikazuju niz izazova s kojima se učitelji pripravnici susreću. Ipak, podrška povjerenstva za stažiranje i školske zajednice pripravnicima olakšava unapređenje svoje prakse i suočavanje s profesionalnim izazovima. Ključni izazovi koje učiteljice pripravnice ističu tiču se dominantno nemogućnosti pripravnika da se istodobno kvalitetno posvete svakodnevnom radu u nastavi i pripravničkom stažu. Veliki napori koje iziskuje uvođenje u svakodnevnu praksu i istovremeno ispunjavanje obveza pripravničkog staža učiteljima je iscrpljujuće i stresno. Neki učitelji tako naglasak ostavljaju na pripravništvu, dok se drugi odlučuju više fokusirati na učenike i tekuće probleme koji se događaju u razredu. Ipak, učitelji uviđaju kako oboje pati te to dovodi u pitanje kvalitetu cijeloga procesa nastave ili pripravništva. Također, uočene velike razlike u iskustvima učitelja dovode u pitanje jednakost pozicije pripravnika tijekom pripravništva. Neupitno je da učitelji pripravnici rade u različitim uvjetima pri čemu postaju razvidne razlike u kontekstu rada u razrednoj nastavi, kombiniranim odjeljenjima ili produženom boravku. Međutim, na kraju svi učitelji pripravnici pristupaju istom stručnom ispitu, neovisno o uvjetima u kojima su radili. Učiteljice pripravnice koji su sudjelovale u fokus grupama, a rade u produženom boravku i same vide ovu razliku koja im ne daje istu početnu poziciju kao onima koji su cijelo vrijeme u razrednoj nastavi. Valja napomenuti da se to nadovezuje na još jedan spomenuti izazov učitelja pripravnika, a to je pronalazak prve ustanovu u kojoj će započeti stažiranje pa najčešće započinju svoj rad upravo u produženom boravku. Nadalje, različitost iskustava dijelom može biti i rezultat različitih praksi u školama, gdje je vidljivo da se ne poštuju uvijek propisani zakonski okviri podrške pripravnicima. Škole različito pristupaju pripravnicima, te se prema njihovim iskustvima i sami zahtjevi savjetnika razlikuju što stvara dodatnu razinu zbunjenosti i frustracije kada ne postoje jedinstveni kriteriji stručnog ispita za sve učitelje razredne nastave. Svakako je iz odgovora učitelja pripravnika vidljivo da je potrebno više usuglasiti prakse pripravničkog staža u našim odgojno- obrazovnim ustanovama kako bi učitelji pripravnici imali jednake prilike za uspjeh. Ovakve razlike u percepciji i različitost emocija bile su vidljive i na kraju fokus grupe kada su učiteljice pripravnice upitane da opišu proces pripravništva jednom riječi. Tada je postalo vidljivo da se neke od pripravnica fokusiraju na negativna iskustva

opisujući pripravništvo kao *stresno, naporno, nerazumljivo, izazovno i zahtjevno*, dok se kod drugih ističe isprepletenost emocija povezanih s pripravništvom iskazanih u riječima poput *živopisno, šareno i iznenađenje*. Ono što se nadalje daje zaključiti iz odgovora učitelja pripravnika jest da je upitno koliko su proces i zahtjevi pripravničkog staža utjecali na razvoj kompetencija učitelja pripravnika, a koliko su kompetencije napredovale jednostavno zbog svakodnevne uključenosti u odgojno - obrazovnu praksu. Učitelji pripravnici ističu da i sami preispituju koliki je utjecaj prakse na njihov rad i razvoj samopouzdanja, budući da kako kažu *praksa radi svoje*, a koliko je to rezultat strukturiranog pripravništva. Također, uslijed izazova pronalaženja ravnoteže između pripravništva i svakodnevnog rada postavlja se pitanje zašto je to tako i ne bi li ta dva procesa trebala ići usporedno. Promatrajući rezultate istraživanja i ranije izneseni teorijski okvir, vidljivo je da se učitelji pripravnici suočavaju s istim izazovima kao i njihovi iskusniji kolege- rad s nemotiviranim učenicima, problemi s disciplinom u razredu i problemi unutar obitelji učenika što je potencijalno razlog zbog kojeg se sukobljava osjećaj neiskustva i potreba da u svakodnevnim situacijama reagiraju kao iskusni stručnjaci .

Također, rezultati su pokazali da učitelji pripravnici visoko vrednuju podršku mentora, ali i drugih kolega tijekom pripravništva. Njihova iskustva pokazala su da iskusniji kolege pripravnicima pružaju poseban osjećaj sigurnosti te kvalitetna interakcija s njima zaštitnički djeluje prema stresu pripravništva. Aktivan angažman svih u školskoj zajednici i uvažavanje statusa pripravnika uvelike pomaže pripravnicima da uspješno izvrše sve zadatke s kojima se suočavaju te općenito pokazuju veću razinu zadovoljstva s pripravničkim stažom. Upravo zato, potrebno je da škole kontinuirano vrednuju suradnički kolektiv koji će prepoznati status pripravnika i biti spreman pomoći pripravnicima u nepoznatim situacijama. Ono što se na koncu također pokazuje kao važan nalaz jest da inicijalno obrazovanje učitelja ne prati potrebe učitelja pripravnika u dovoljnoj mjeri i ne pruža im potreban osjećaj temeljne sigurnosti u sebe i svoje kompetencije, što ukazuje da je potencijalno potrebna revizija studijskih programa. Rezultati istraživanja pokazali su nedostatke na području znanja iz administracije koje uključuju temeljne vještine poput rada u e-dnevniku. Također, suočavanje s problemima u ponašanju i održavanje discipline u razredu mnoge pripravnike zateklo je nespremnima i nesigurnima. Zamjetan je i manjak školske prakse, koju su sudionice istraživanja navele kao jako važnu priliku za dodatno učenje i suočavanje s praksom tijekom studiranja. Posebno velik manjak u obrazovanju budućih učitelja istaknulo se je i nepoznavanje rada u produženom boravku, gdje su pripravnici često navodili da su se sami morali snalaziti i brzo učiti kako bi mogli nesmetano raditi jer tijekom studiranja nisu imali doticaja s tim oblikom rada. Ovaj specifični problem posebno je alarmantan budući da se očekuje da učitelji, koji nakon završetka studija imaju mogućnost

konkuriranja za radno mjesto u razrednoj nastavi i produženom boravku posjeduju kompetencije potrebne za rad.

Promatrajući cilj pripravničkog staža, da osposobi učitelje pripravnike za samostalno obavljanje poslova u osnovnoj školi, uočljiva je diskrepanca budući da učitelji pripravnici već prvim radnim danom postaju u potpunosti uronjeni u praksu te se često očekuje da već budu prilično samostalni u radu. Zato nije iznenađujuće kako učitelji pripravnici često navode da se osjećaju bačenim u vatru te ovise o vlastitoj snalažljivosti i eventualnoj pomoći kolektiva. Sve navedeno dovodi u pitanje uspjeh učitelja pripravnika tijekom pripravništva i realizacije stručnog ispita jer se pripravnici nalaze u kontinuiranom stanju stresa. Uzimajući u obzir prijašnja istraživanja (Jakavonyte- Staškuvienė i Ignataviciute, 2022 ; Malone, 2024 ; Thompson i sur., 2020) koja govore o tendenciji napuštanja struke od strane učitelja ako je već pripravnički staž izvor stresa, frustracije i nesigurnosti, može se dogoditi da učiteljska profesija potpuno izgubi svoj već narušeni ugled te se javlja opasnost od ozbiljnog manjka učitelja. Na kraju, postoji potreba i za promjenom pravilnika, koji broji više od dvadeset godina postojanja te stvaranjem zakonskog okvira koji će detaljnije odrediti proces pripravništva kako bi se smanjile velike razlike koje trenutno postoje u samom procesu, a ovise o regiji polaganja stručnog ispita, odnosno o konkretnom savjetniku.

Na kraju valja istaknuti i neka ograničenja ovog istraživanja. U ovom diplomskom radu prikazan je samo dio iskustava koje su doživjeli pripravnici koji su činili uzorak ovog istraživanja te bi za dobivanje dubljeg uvida bilo potrebno ponoviti istraživanje na većem broju sudionika. Također, uzorak ispitanika pokriva samo dio županija u Republici Hrvatskoj pa teritorijalna zastupljenost nije sasvim ostvarena. Daljnjim istraživanjima pozicije učitelja pripravnika te prakse provođenja pripravničkog staža dobio bi se uvid u promjene koje je potrebno napraviti. Pošto se ovim istraživanjem veći fokus stavio na iskustva učitelja pripravnika koja su obuhvaćala različita područja, bilo bi zanimljivo istražiti isključivo izazove na koje učitelji pripravnici nailaze te kako se suočavaju s njima. Nadalje, sam odnos mentora i pripravnika ostavlja dubok utisak na pripravnika te bi bilo potrebno istražiti i posljedice koje ostavlja na one koji ne nailaze na mentorsku podršku. Također bi bilo zanimljivo i važno istražiti razlike u iskustvu pripravnika razredne i predmetne nastave budući da potencijalno postoje bitne razlike u njihovim iskustvima. Dodatno, postavlja se pitanje što se događa s učiteljima pripravnicima koji ne uspijevaju naći školu za stažiranje, odustaju li od profesije za koju su se toliko obrazovali. Ovo istraživanje također je otvorilo pitanje sukoba između zahtjeva pripravništva i uronjenosti u svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu što bi trebalo dodatno istražiti.

Kako period pripravnštva ne bismo zaista percipirali kao *fazu preživljavanja*, jasno je da je proces pripravnštva potrebno unaprijediti kako bi bio efikasniji i omogućio učiteljima pripravnicima da ne doživljavaju velike količine stresa na samom početku svoga rada. Ulaganje u učitelje i njihov napredak ne smije biti zanemareno ako želimo u sustavu odgoja i obrazovanja imati motivirane stručnjake koji će biti spremni raditi na svojim kompetencijama i postizati dobre rezultate sa svojim učenicima.

10. POPIS LITERATURE

1. Atteride- Sterling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, Vol. 1 Issue 3. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
2. Blažević, I. (2015). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu*. (str. 119-131). Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
3. Brumovská, T. i Seidlová Málková, G. (2010). The methodological issues in the assessment of quality and the benefits of formal youth mentoring interventions- the case of the Czech Big Brothers Big Sisters/ Pet P mentoring programme. *Mentoring Children and Young People for Social Inclusion*, 110-127. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429345951-7>
4. Cindrić, M. (1998). *Pripravnici u školskom sustavu*. Empirija.
5. Clark, S. (2012). The plight of a Novice Teacher. *The Clearing House A Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas*, Vol. 85 issue 5. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.689783>
6. Clark, S. i Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16 (1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.666935>
7. Državni pedagoški standard NN 63/2008. Preuzeto 28.08. 2024. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
8. Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, LIX (29) 34-44.
9. Europska komisija (2021). *Učitelji i nastavnici u Europi- karijere, razvoj i dobrobit*. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske unije. https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/ucitelji-i-nastavnici-u-europi-.pdf
10. Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297–318. doi.org/10.1080/1360312042000226918
11. Horvat, A. i Lapat, G. (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. *Andragoški glasnik*, Vol.16. br. 2., 131-142

12. Jakavonyte- Staškuvienė, D. & Ignatavūčiūtė, L. (2022). Experience of mentors and beginner primary school teachers in applying the principles of shared leadership during the school adaptation period: The case of Lithuania. *Cogent education*, Volume 9. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2070054>
13. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika- pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, Vol. 11 No.1.
14. Jurjević Jovanović, I., Rukljač, I., Smolković Cerovski, B. i Urek S. (2017). *Učitelj- od pripravnika do savjetnika*. Školska knjiga.
15. Kostović- Vranješ, V. (2015). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (str. 166-188). Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
16. Ljubić Klemše, N. (2021). Obrazovna reforma i novi model stručnog usavršavanja učitelja u Republici Hrvatskoj. *Bjelovarski učitelj*, br. 1-3.
17. Malone, E., Saini, P. & Poole, H. (2024). How primary trainee teachers' intersectionality exacerbates issues of wellbeing. *EDUCATION*, 3-13. Vol. 52. No.2. 264- 278. doi.org/10.1080/03004279.2023.2290969
18. Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, Vol. 14, br. 2
19. Matijašević, B. i Maras, A. (2022). Stavovi učitelja razredne nastave o stručnim usavršavanjima. *Metodički obzori: časopis za odgojno- obrazovnu teoriju i praksu*, Vol. 17 No.2 (33).
20. Ministarstvo prosvjete i športa (NN 88/2003) Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu. Narodne novine.
21. OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
22. Pavin, T. i Vizek Vidović, V. (2007). Komparativna studija obrazovanja učitelja i nastavnika i percepcija sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju*, 59-69.
23. Radulović, B. (2022). *Obuka mentora- materijali i zadaci*. Univerzitet u Novom Sadu.
24. Rovanić, D. (2022). *Razvoj modela methodske supervizije za mentor učitelja pripravnika*. [Završni specijalistički rad]. Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

25. Shanks, R. Tonna, M. A., Frede, K., Paaske, K. A., Robson, D. i Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*. doi:10.1080/19415257.2020.1744684
26. Skupnjak, D. (2010). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Vol. 152 No.2.
27. Slavić, A. i Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit. *Napredak*, 156 (1-2).
28. Tatković, N. i Močinić, S. (2012). Učitelj za društvo znanja. *Pedagoškijske i tehnološkijske paradigme bolonjskoga procesa*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
29. Thompson, S, Clarke, E., Quickfall, A. & Glazzard, J. (2020). Averting the Crisis in Trainee teacher Well- being - learning Lessons across European Contexts: A Comparative Study. *Journal of Comparative and International Higher Education*, Vol. 12.
30. Tjirumbi, N. i Muller, M. (2023). Exploring beginner teachers' experience in their first year of teaching at Thabo Mofutsanyane district: Induction programme approach. *International Journal of Studies in Psychology*, Vol, 3 No.2. <https://doi.org/10.38140/ijpspy.v3i2.944>
31. Tomašević, S., Horvat, G. i Leutar, Z. (2016). Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama. *Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti*, Vol.1 No.3.
32. Vanek, K., Maras, A. i Karabin, P. (2021). Tko su dobri učitelji? *Školski vjesnik*, No.2, 349-370.
33. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN/ 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23. Preuzeto 28.08. 2024 s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
34. Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi- potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68 (2). 389-400.
35. Zrnčić, M. (2010) Profesionalni put nastavnika. U: *Agencija za odgoj i obrazovanje. Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 41- 48). Agencija za odgoj i obrazovanje.

11. PRILOG

Prilog 1. Protokol fokus grupe

I. Uvodni dio

Želim se zahvaliti svima na pristanku i odvojenom vremenu za sudjelovanje u istraživanju, koje se provodi u okviru diplomskog rada *Iskustva učitelja pripravnika razredne nastave tijekom pripravničkog staža*. Tijekom današnjeg susreta dotaknuti ćemo se tema koje uključuju različite elemente pripravničkog staža neke od njih su sama motivacija za odabir zanimanja učitelja razredne nastave, suradnju sa školama i mentorima, te pripremu i/ili polaganje stručnog ispita. Svrha provođenja ovog istraživanja je opisati i razumjeti iskustva učitelja pripravnika tijekom pripravničkog staža.

1. Zašto ste odabrali zanimanje učitelja razredne nastave, koja je bila Vaša motivacija?

II. Glavni dio

1. Kako ste surađivali s povjerenstvom za realizaciju staža? U kojim područjima rada vam je mentor pružao najviše podrške? Jesu li vam njegove smjernice bile korisne u daljnjem radu?
2. Smatrate li da ste kroz period pripravničkog staža stekli relevantne kompetencije za rad u razredu i/ili produženom boravku?
3. Kakva je bila vaša suradnja sa stručnim timom škole (pedagog, psiholog) ? Jesu li vas upoznali s obvezama učitelja pripravnika i zakonskim okvirom provođenja pripravničkog staža i polaganja stručnog ispita?
4. Tko Vas je upoznao s kolektivom škole? Kakav je bio vaš odnos sa ostalim djelatnicima škole, vašim kolegama? Jesu li vam bili spremni pružiti dodatnu pomoć? Jeste li se osjećali prihvaćenima u školskoj sredini?
5. Jeste li se osjećali spremnim za polaganje stručnog ispita? Kakvo je za vas bilo iskustvo polaganja stručnog ispita?

6. Kada ste se zaposlili u školi, što vam je bilo najteže, koje izazove biste izdvojili. Jeste li kroz cijeli proces pripravnštva ikada razmišljali o odustajanju od ovog zanimanja?
7. Što smatrate da bi najviše pomoglo učiteljima pripravnicima pri uvođenju u svakodnevni rad? Što biste mijenjali u svom pripravničkom stažu?

III. Završni dio

8. Je li i na koji način je iskustvo stažiranja promijenilo vašu percepciju o poslu učitelja razredne nastave?
9. Kada biste svoje iskustvo pripravničkog staža opisati u jednoj riječi, koja bi to riječ bila?

Zahvala ispitanicima, obavijest o rezultatima istraživanja.